Ikhrom

Humor *in* Pedagogy

Menuju Pendidikan yang Menghidupkan Bukan Mematikan

SEMARANG – INDONESIA

HUMOR IN PEDAGOGY

Menuju Pendidikan yang Menghidupkan
Bukan Mematikan

Ikhrom

HUMOR IN PEDAGOGY

Menuju Pendidikan yang Menghidupkan
Bukan Mematikan

Persembahan

Karya tulis berupa buku berbasis riset ini
saya persembahkan kepada:

Ayahku tercinta Muhammadun (Alm.),
Ibuku tercinta Aminah (Alm.),
Ayah mertua tercinta H. Mahfud Usman (Alm.).
Istriku tersayang: Dra. Hj. Uswatun Chasanah
Anak-anak tercinta:
Azwida RM, Ivan MIIB, ST, Asfa Ahmad Dzulvikar
Cucu & Menantu: Elixa Hannania Alula & Imron Riyanto, ST.
Ibunda Mertua: Hj. Asadah

KATA PENGANTAR

Bismillahirrahmanirrahim.

Alhamdulillah, berkat rahmat dan hidayah Allah SWT buku berbasis riset ini dapat terselesaikan. Penulisan buku berjudul "Humor in Pedagogy: Menuju Pendidikan yang Menghidupkan, bukan Mematikan" ini didasarkan pada hasil riset individu penulis: Persepsi Mahasiswa tentang Humor in pedagogi terhadap minat dan motivasi Belajar" (2015). Ide penulisan buku ini dimulai awal April 2020, seiring dengan diberlakukan kebijakan WFH (work form home) untuk mencegah penularan covid-19. Pada saat munculnya banyak istilah seperti Stay-at-home, work from home, service-from-home, online-teaching-learning, dan writing-from-home, hadir gagasan menindaklanjuti hasil riset yang lama mengendap tersebut menjadi buku, sejalan dengan banyaknya waktu untuk menulis.

Riset tentang humor in pedagogi merupakan 'sesuatu' dan 'sisi lain' yang ada dalam kegiatan pembelajaran, namun kurang banyak diperhatikan pendidikan, guru dan dosen. Humor in pedagogi dimaknai penggunaan humor dalam kegiatan pembelajaran. Pembelajaran ini berlaku di semua level, dari kindergarten, sekolah tingkat dasar hingga tingkat menengah atas dan bahkan perguruan tinggi. Humor in pedagogi juga merupakan bagian penting kompetensi pedagogi. Senada dengan itu, Iivari, Kinnula, Kuure, & Keisanen (2020) mengungkapkan, humor di kelas mendorong terwujudnya kondisi pembelajaran kondusif dan positif. Bahkan humor dalam pembelajaran menjadikan perhatian siswa bertahan lama. Sementara beberapa guru dan dosen memandang negative penyisipan humor dalam kegiatan akademik. Pembelajaran merupakan aktivitas akademik yang harus dilakukan dengan penuh keseriusan. Humor dapat merusakan kondisi kegiatan akademik (Argaman, 2015; Habib, 2008). Setuju atau menolak atas integrasi humor dalam pembelajaran, riset Ellingson (2018), Hackathorn, Garczynski, Blankmeyer, Tennial, & Solomon (2012)

dan Jeder (2015a) berhasil menemukan data empirik yang menunjukkan nilai manfaat integrasi humor dalam proses pembelajaran. Namun demikian, riset Bolkan et al. (2018) dan West & Martin (2019) menegaskan, tidak semua jenis humor bagus sebagai alat pembelajaran.

Buku ini mengungkap bagaimana humor in pedagogy itu benar-benar menjadi sesuatu yang dibutuhkan peserta didik, termasuk mahasiswa. Apa hakikat humor, Apa jenis humor yang tepat diintegrasikan dalam pedagogi, bagaimana pandangan peserta didik tentang humor di kelas, bagaimana dampaknya terhadap minat dan motivasi belajar, dan mengapa humor in pedagogy berdampak positif dalam proses pembelajaran, semua dibahas pada bagian buku ini. Pembahasan mengapa penelitian tersebut dilakukan dituangkan pada bagian depan buku sebagai latar belakang riset.

Buku ini terdiri dari enam Bab. Bab pertama: pendahuluan membahas latar belakang dan permasalahan. Bab kedua: kajian teori yang membahas pendekatan metakognitif, dan pendekatan pemecahan masalah. Bab ketiga: metode penelitian yang membahas lima aspek yang mencakup: (1) pilihan obyek formal, tempat, kejadian, dan institusi; (2) tipe penelitian dan jenis data, (3) partisipan: sumber informasi; (4) proses penelitian: tahap dan Teknik pengumpulan data; dan (5) Teknik analisis data: prosesing data dan analisis data. Bab keempat: hasil penelitian dan pembahasan. Bab kelima: Pedagogy dan isu-isu terkini dan mendatang. Bab keenam: Penutup. Bagian akhir berisi: daftar pustaka, daftar indeks, glossarium, dan CV ringkas.

Penulisan buku ini dikemas secara campuran antara formal dan popular, agar gaya penulisan tidak terkesan kaku. Sejalan dengan hal tersebut, pembahasan tetap dirangkai dengan kalimat-kalimat ringan, walau nuansa akademik tetap tampak dominan. Tujuannya, agar para pembaca tetap bisa berinteraksi dengan penulis secara rileks, namun tetap menjaga marwah keseriusan muatan intelektualnya.

Karya tulis ini tentu masih banyak ditemukan kekurangan, terutama aspek sumber data. Data mencakup data hasil survey, wawancara dan teks dari berbagai artikel dan buku referensi. Di samping itu, walau penulis dan editor sudah berupaya

mengurangi tingkatan kesalahan tulis, ternyata masih saja ditemukan beberapa kekeliruan tulis. No perfect design. Oleh karena itu, saran dan masukan untuk menyempurnakan tulisan ini merupakan kebanggaan dan kebahagiaan bagi penulis.

Penulis, 1 November 2021
Ikhrom

LEMBAGA PENDIDIKAN MA'ARIF

Nahdlatul 'Ulama

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR vii
DAFTAR ISI xi

BAB I
PENDAHULUAN 1
A. Latar Belakang Masalah 1
B. Rumusan Permasalahan 4

BAB II
KAJIAN TEORI 5
A. Pendekatan Metakognitif 5
B. Pendekatan Pemecahan Masalah 10
1. Hakikat Humor 10
2. Hakikat Pedagogy 12
3. What Wrong with Pedagogy? 24
4. Humor in Pedagogy 27
5. Minat belajar 35
6. Hubungan persepsi dengan minat belajar peserta didik 36
7. Motivasi belajar 37
8. Hubungan Persepsi tentang Humor in Pedagogy dengan Minat dan Motivasi Belajar 39

BAB III
METODE PENELITIAN 41

BAB IV
HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN 45

BAB V
PEDAGOGY: ISU-ISU KINI DAN MENDATANG 59
1. Pedagogy in Covid-19: The Great Reset 59
2. Pedagogi: Setiap Murid Cerdas? 74

3. Pedagogi: Mendidik atas dasar kebutuhan anak 86
4. Pedagogi: Anak itu Miniatur Orang Dewasa 96
5. Pedagogi: Merdeka Belajar 98
6. Pedagogi: Kembalikan Fitroh 102
7. Pedagogi: Mendidik Anak Berfikir Kritis 104
8. Pedagogi: Membelajarkan bukan Mengajari 106
9. Pedagogi: Mendidik Dengan Pendekatan Keibuan 135
10. Pedagogi: the key of change 147
11. Pedagogi: ruang penelitian di masa kini dan mendatang 150

BAB VI
PENUTUP **154**
A. Kesimpulan 154
B. Rekomendasi 157
C. Penutup 158

DAFTAR PUSTAKA 159
INDEKS 186
BIODATA PENULIS 192

BAB I
PENDAHULUAN

A. Latar Belakang Masalah

Integrasi humor dalam proses pembelajaran (***Humor in pedagogy***) secara empirik berdampak positif terhadap minat dan motivasi belajar, baik dalam kondisi normal maupun kondisi pandemic seperti saat ini. Hasil riset Jeder (2015) melaporkan integrasi humor dalam pembelajaran berdampak positif terhadap kuatnya perhatian peserta didik pada materi yang didiskusikan di kelas. Integrasi humor juga mempengaruhi kedekatan hubungan social peserta didik dengan guru, serta tingkat stress dan ketegangan belajar mereka cenderung menurun. Senada dengan riset Iivari et al. (2020) menunjukkan, integrasi humor dalam proses pembelajaran menjadi kelas lebih berkembang dan suasana pembelajaran lebih kondusif. Sementara itu berbeda dengan hasil riset Bolkan et al. (2018) yang memperlihatkan, integrasi humor yang kurang tepat dapat berdampak pada kinerja akademik kurang bagus. Paparan tersebut menggambarkan, dua riset pertama menjelaskan aspek dampak positif integrasi humor dalam kegiatan pembelajaran di kelas, se-

mentara riset ketiga membuktikan dampak negative integrasi humor yang kurang tepat dalam pembelajaran. Ketiga riset tersebut dilaksanakan dalam konteks kelas normal.

Bagaimana ***Humor in pedagogy*** di kelas pada masa pendemi covid-19? Hal ini penting untuk melihat lebih jauh urgensi integrasi humor dalam pembelajaran itu dibatasi oleh desain kelas offline saja dan tidak pada kelas online atau tidak. Hasil riset Embalzado & Sajampun (2020) menunjukkan, integrasi humor dalam kegiatan belajar di kelas bisnis (fakultas ekonomi) di masa pandemic memberi manfaat secara psikologis dan emosional pada para para peserta, sehingga suasana menegangkan dan stress tidak ditemukan. Sebaliknya, data menggambarkan ada suasana kelas yang menyenangkan (*comfortable classroom*), relasi social di kelas juga semakin kondusif antara guru dan peserta didik. Senada dengan itu, beberapa hasil penelitian pembelajaran online di masa pandemic memperlihatkan bahwa integrasi humor di kelas memberikan dampak positif, semua kelas daring berjalan efektif bahkan lembaga menginstruksikan pada para pendidik untuk senantiasa melakukan kegiatan pembelajaran di masa covid-19 secara nyaman dan menyenangkan (Yen, 2020), fokus mahasiswa pada materi pembelajaran bertambah lama, keterlibatan merespon pertanyaan meningkat, dan self-confidence peserta didik makin bagus (Nashruddin & Alam, 2021) dan keterlibatan peserta didik (*students engagement*) cenderung meningkat dan juga motivasi belajar mereka (Panepucci, Roe, Galbraith, & Thornton, 2021). Empat hasil penelitian menegaskan bahwa integrasi humor dalam pembelajaran di masa pandemic covid-19 cenderung rekomendatif diterapkan, seimbang dengan di kelas offline.

Hasil eksploring artikel yang terbit di jurnal nasional terakreditasi dan jurnal internasional terindeks scopus cenderung berbicara 4 hal. Pertama, artikel tentang integrasi humor dalam pembelajaran di kelas yang didasarkan pada persepsi peserta didik (Embalzado & Sajampun, 2020; Panepucci et al., 2021); persepsi

guru dan dosen (Bakar, 2019; Torok, McMorris, & Lin, 2004); dan persepsi guru dan peserta didik namun tidak dikaitkan dengan minat dan motivasi belajar (K. M. Cooper, Nadile, & Brownell, 2020). Kedua, artikel jurnal tentang *humor in the classroom* yang berbicara tentang manfaat positif bagi peserta didik, terutama dalam menghilangkan ketegangan kondisi kelas, stress, dan proses pembelajaran menyenangkan bagi peserta didik (Iivari et al., 2020; Jeder, 2015; B. Kim & Ho, 2018). Ketiga, artikel jurnal tentang humor dalam kegiatan di kelas yang melihat dampaknya pada peningkatan motivasi peserta didik (Cho, Young Mi;Kim, 2019; Mahardika & Prasetyo, 2021; Nashruddin & Alam, 2021; Panepucci et al., 2021). Keempat, artikel jurnal yang berbicara ketepatan integrasi humor dalam proses pembelajaran berdampak pada efektivitas hasil pembelajaran, sebaliknya ketidak tepatan integrasi humor berdampak pada deefektivitas hasil belajar (Bieg, Grassinger, & Dresel, 2017; Chaniotakis & Papazoglou, 2019; Gnevek, Musijchuk, & Musiichuk, 2018; J. L. Miller, Wilson, Miller, & Enomoto, 2017; Nienaber, Abrams, & Segrist, 2019). Belum ditemukan artikel jurnal yang berbicara tentang persepsi mahasiswa tentang integrasi humor dan pengaruhnya terhadap minat dan motivasi belajar peserta didik.

Tulisan ini bertujuan untuk mengisi kekurangan yang belum banyak dibicarakan para peneliti dan para pakar sebelumnya yakni keterkaitan persepsi peserta didik tentang *humor in pedagogy* (cara guru dan dosen mengajar) dengan minat dan motivasi belajar, dengan cara mengelaborasi: (1) persepsi peserta didik tentang humor in pedagogy yang dilakukan pendidik di kelas, (2) persepsi peserta didik tentang humor in pedagogy terhadap minat belajar, (3) persepsi peserta didik tentang *humor in pedagogy* terhadap motivasi belajar, dan juga menganalisis faktor-faktor yang memicu terwujudnya wujud persepsi peserta didik tentang humor in pedagogy, persepsi peserta didik tentang *humor in pedagogy* terhadap minat dan motivasi belajarnya.

Penelitian tentang persepsi peserta didik tentang humor in pedagogy dan dampaknya terhadap minat dan motivasi ini

didasarkan pada argument bahwa persepsi atau pandangan peserta didik pada cara mengajar guru mempengaruhi ketertarikan dan dorongan belajar. Ketika peserta didik menilai bahwa guru atau dosen mengajar dengan cara menarik, ahli menyisipkan canda segar di antara materi pembelajaran, *energizer* menyegarkan juga sering disisipkan di tengah proses diskusi, maka para peserta didik menyukai kelas mata pelajaran dosen tersebut. Bieg et al. (2019) mengingatkan bahwa aspek emosional peserta didik dalam mengikuti proses pembelajaran merupakan poin penting yang harus diperhatikan para pendidik, karena hal itu menjadi faktor penentu keberhasilan kegiatan pembelajaran di kelas. Hal itu memperlihatkan, persepsi peserta didik pada pendidik tidak boleh dipandang enteng dan sepele. Persepsi peserta didik yang positif terhadap cara guru atau dosen mengajar di kelas merupakan 'sesuatu yang sangat urgen dan menentukan' kesuksesan pembelajaran di kelas. Senada dengan itu, riset (Embalzado & Sajampun, 2020) melaporkan, sebanyak 358 peserta didik di Thailand tidak menyukai kelas yang kaku dan ketat, tanpa humor dan bagi mereka, *humor is the serius business*. Sebaliknya, ratusan peserta didik responden riset tersebut menyukai proses pembelajaran yang ada integrasi humor secara proporsional.

B. Rumusan Permasalahan

Penelitian ini dilakukan untuk menjawab empat pertanyaan penelitian sebagai berikut:

1. Bagaimana persepsi peserta didik tentang humor in pedagogy dalam proses pembelajaran?
2. Bagaimana dampak persepsi tentang humor in pedagogy terhadap minat peserta didik?
3. Bagaimana dampak persepsi tentang humor in pedagogy terhadap motivasi belajar peserta didik?
4. Mengapa persepsi peserta didik tentang humor in pedagogy berdampak pada minat dan motivasi?

BAB II
KAJIAN TEORI

Pada bagian ini akan dibahas tiga kata kunci utama (*keywords*) yang mencakup: humor in pedagogy, minat belajar, dan motivasi belajar. Pengkajian keyword pertama, *humor in pedagogy*, dipaparkan secara lebih mendalam dan komprehensif agar tidak menyisakan problem pemahaman terhadap tema utama riset ini. Teori pedagogy diberi ruang lebih dominan dibandingkan dengan humor. Pembahasan teori pedagogy mendominasi semua ruang kajian teori, dikarenakan tema utama kajian buku ini adalah pedagogy. Sementara teori humor dibahas bersifat secukupnya, demikian juga teori minat belajar dan teori motivasi belajar.

A. Pendekatan Metakognitif

Pada bagian pendekatan metakognitif ini akan dibahas bagaimana para pakar dan peneliti berbicara tentang integrasi humor dalam pembelajaran (*humor in pedagogy*) dan dampaknya terhadap minat dan motivasi belajar peserta didik. Aspek-aspek saja yang dibicarakan dalam riset dan kajian mereka terkait tema *humor in pedagogy*, sehingga ditemukan aspek mana yang belum banyak ditelaah. Hal ini penting agar tidak terjadi kegiatan riset yang kurang memberi manfaat atau bahkan sia-sia, lantaran meneliti 'apa' yang telah dilakukan para peneliti dan pakar bidang pedagogi sebelumnya. Sejalan dengan itu, pendekatan metakognitif ini juga

bertujuan untuk menemukan gap penelitian (*research gap*), dan sekaligus untuk menghadirkan nilai kebaharuan hasil penelitian (*research novelty*).

Hasil eksplorasi artikel jurnal nasional dan internasional yang berbicara integrasi humor dalam kegiatan pembelajaran ditemukan adanya pembicaraan empat hal. Pertama, dihadirkan 5 artikel jurnal nasional dan internasional yang berbicara integrasi humor dalam proses pembelajaran didasarkan pada persepsi peserta didik. Riset Embalzado & Sajampun (2020) ini dilaksanakan di kelas jurusan ekonomi, jurusan ilmu bisnis. Fokus riset ini menekankan pada bagaimana persepsi peserta didik atas cara mengajar guru dengan menyisipkan humor di tengah materi pembelajaran mempengaruhi kondisi psikologis dan emosional, yang kemudian dikaitkan dengan tingkat ketegangan dan stress peserta didik selama mengikuti pembelajaran. Penelitian model survey yang melibatkan 358 responden peserta didik sekolah menengah atas ini menghasilkan temuan bahwa mayoritas respon menyukai guru yang mengajar dengan mengintegrasi humor selama proses pembelajaran. Sebaliknya mereka tidak menyukai kelas yang kaku dan nir-humor. Bahkan mereka mengangkat 'tag-line', "*humor is a serius business*". Riset ini tidak menyinggung hubungan integrasi humor dengan minat dan motivasi.

Riset Panepucci et al (2021) ini berangkat dari pertanyaan 'mengapa pergeseran dari pembelajaran tatap muka di kelas ke pembelajaran daring dari rumah menimbulkan rendahnya partisipasi peserta didik dalam pembelajaran. Penelitian model representasi terhadap 96 mahasiswa ilmu keperawatan di universitas Midwestern ini dilibatkan dalam evaluasi simulasi pembelajaran online secara sinkronus bertujuan untuk mencermati bagaimana persepsi mereka mempengaruhi keaktifan dan motivasi belajar. Hasil riset menunjukkan, keterlibatan dan motivasi belajar mahasiswa meningkat seiring dengan bagusnya persepsi mereka terhadap integrasi humor yang diterapkan dosen selama proses pembelajaran.

Riset Bakar (2019) ini menginvestigasi persepsi mahasiswa tentang dosen terbaik dengan mengobservasi 5 kali di kelas. Selama lima tahun berturut-turut dosen terbaik tersebut mengintegrasikan humor dalam perkuliahan (Universitas New Zealand). Data menunjukkan, dalam lima kuliah tatap muka, dosen tersebut menggunakan 7 jenis humor. Semua jenis humor tersebut diintegrasikan secara spontan—mayoritas, dan sebagian disengaja, dan dampaknya keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran cenderung meningkat tajam. Sementara riset Torok et al. (2004) yang memiliki kesamaan dengan riset sebelumnya ini fokus pada bagaimana mahasiswa mempersepsikan para professor menyisipkan berbagai jenis humor dalam perkuliahan. Di samping itu, riset ini juga menekankan bagaimana kompetensi dosen dalam menggunakan dan memilih jenis humor dan bagaimana keefektifannya dalam mempengaruhi kondisi psikologi peserta didik. Hasil riset menunjukkan mahasiswa sangat menyukainya, hingga mereka merekomendasikan agar para professor selalu mengintegrasikan humor dalam perkuliahan. Kedua riset ini membincang persepsi dan kaitannya dengan kompetensi, ketepatan dan efektifitasnya dalam mengurangi ketegangan belajar dan meningkatkan kemampuan berfikir mahasiswa, dan tidak menyinggung persepsi, minat dan motivasi.

Berbeda dengan riset sebelumnya, riset K. M. Cooper et al., (2020) berbicara dua sisi persepsi guru dan peserta didik, namun tidak dikaitkan dengan minat dan motivasi belajar. Riset ini melaporkan urgensi humor sebagai perangkat popular digunakan para instruktur dalam meningkatkan keterlibatan mahasiswa dalam pembelajaran. Riset kuantitatif dengan metode survey ini melibatkan 1637 mahasiswa dari 25 perguruan tinggi jurusan sains di Negara Selatan Barat Amerika Serikat. Hasil riset menunjukkan, mahasiswa dan dosen mempersepsikan hal yang sama, bahwa humor dan hal-hal lucu penting diintegrasikan dalam pembelajaran, dengan catatan: humor tidak boleh bersinggungan dengan isu-isu sensitive seperti agama, ras.

Kedua, artikel jurnal tentang *humor in the classroom* yang berbicara tentang manfaat positif bagi peserta didik, terutama dalam menghilangkan ketegangan kondisi kelas, stress, dan proses pembelajaran menyenangkan bagi peserta didik. Riset Iivari et al. (2020) yang berangkat dari prinsip 'humor merupakan salah satu bagian kebutuhan hidup yang tidak bisa ditinggalkan' ini fokus pada argumen 'humor itu sangat dibutuhkan bagi anak dan remaja, tapi mengapa tidak banyak riset mendukungnya?'. Bagaimana guru secara spontan memiliki kemampuan mengintegrasi humor dalam pembelajaran dan dampaknya terhadap kualitas interaksi peserta didik di kelas dicermati. Hasilnya menunjukkan, kualitas interaksi peserta didik cenderung kuat dipicu integrasi humor dalam proses pembelajaran.

Senada dengan itu, Jeder (2015) melalui riset kualitatif di sekolah, menemukan bahwa humor merupakan alat efektif dan diakui bagus digunakan dalam proses pembelajaran. Data riset menggambarkan humor berfungsi menjadikan atensi siswa bertahan lama, interaksi sosial dengan guru dan sesama siswa bertambah bagus, ketegangan dan kecemasan siswa di kelas juga cenderung menurun drastis. Senada dengan itu, riset Kim & Ho (2018) di sekolah menengah pertama di Singapura melihat bahwa humor yang dikombinasi media (DinoPlates) menjadikan kondisi pembelajar cenderung penuh ceria, namun tujuan tercapai dengan baik. Semua hasil riset pada bagian kedua ini tidak berbicara persepsi peserta didik dan tidak juga berbicara kaitan erat humor in pedagogy dengan minat dan motivasi belajar.

Ketiga, artikel jurnal Cho, Young Mi; Kim (2019) merupakan hasil riset terhadap siswa sekolah keperawatan di Korea Selatan yang mencermati humor dilihat dari dampaknya terhadap motivasi belajar. Hasil penelitian menunjukkan bahwa integrasi humor dalam pembelajaran berdampak terhadap meningkatnya motivasi belajar. Senada dengan itu, riset meta-analisis Mahardika & Prasetyo (2021) menemukan, humor menjadi strategi alternatif dalam proses pembelajaran daring untuk mengurangi tingkat stress dan

kecemasan peserta didik, di samping itu juga mendorong para siswa terlibat aktif dalam diskusi secara daring. Riset Nashruddin & Alam (2021) yang didukung data observasi dan interview yang digali dari seorang guru Bahasa Inggris dan 29 siswa SMA memperlihatkan, integrasi humor local dan humor plesetan menjadikan para siswa lebih fokus memperhatikan pelajaran, cepat menyelesaikan tugas kelas, dan percaya diri.

Keempat, kelima artikel jurnal berikut fokus berbicara berbicara ketepatan integrasi humor dalam proses pembelajaran berdampak pada efektivitas hasil pembelajaran, sebaliknya ketidak-tepatan integrasi humor berdampak pada deefektivitas hasil belajar. Penelitian Bieg et al. (2018) didasarkan pada asumsi teoritik 'karakteristik pembelajaran berkaitan dengan pengalaman emosional peserta didik di kelas'. Namun data empiric hasil riset longitudinal tertanya tidak berkata demikian. Atas fenomena tersebut, Bieg meneliti bagaimana integrasi humor dalam pembelajaran mampu membuktikan tersebut. Ternyata riset yang melibatkan 668 siswa dari 41 sekolah di Jerman membuktikan, integrasi humor yang berkaitan dengan materi pelajaran menghilangkan ketegangan psikologi, dan hasil belajar peserta didik meningkat.

Riset Chaniotakis & Papazoglou (2019) yang mengobservasi 105 proses pembelajaran di kelas sekolah dasar di Yunani ini menemukan, ketepatan guru dalam mengintegrasi humor harus disesuaikan dengan materi pelajaran yang sedang disampaikan. Integrasi humor secara tepat berdampak positif terhadap kelancaran proses pembelajaran, dan sebaliknya integrasi humor yang tidak tepat dan tidak relevan dengan materi dapat berdampak kurang bagus terhadap proses pembelajaran. Senada dengan itu, Gnevek et al. (2018) melihat dari perspektif psikolinguistik, humor merupakan hasil dari aktifitas kesadaran kognitif-afektif seseorang bermanfaat untuk mendeteksi dan mengabaikan sebuah pernyataan yang mengandung kontradiksi logika. Sejalan dengan itu humor sangat berkaitan dengan kreatifitas berfikir dan tepat diterapkan pada kelas menengah atas.

Sejalan dengan riset J. L. Miller et al. (2017) menemukan bahwa materi humor tepat diintegrasikan dalam pembelajaran yang menerapkan metode pembelajaran aktif. Humor menjadikan suasana kelas lebih relaks dan menjadikan keterlibatan siswa meningkat secara kuat, sehingga pemahaman atas materi meningkat, seiring dengan meningkatnya minat belajar. Sementara Nienaber et al. (2019) meneliti 'para guru dan instruktur yang sering menggunakan humor di kelas' dan hasilnya menggambarkan, integrasi humor berdampak pada tingginya keterlibatan peserta didik dalam pembelajaran, dengan catatan, jika humor yang digunakan tidak bernuansa kekerasan dan menyinggung perasaan.

Tujuh belas artikel jurnal yang merepresentasi seluruh artikel yang tersebar di jurnal nasional dan jurnal internasional tersebut menegaskan, belum ada satupun artikel yang membicarakan keterkaitan antara *humor in pedagogy* dengan minat dan motivasi belajar.

B. Pendekatan Pemecahan Masalah

1. Hakikat Humor

Muncul pertanyaan, apa sebenarnya humor itu? Jawaban atas pertanyaan tersebut penting untuk mengetahui pertanyaan "mengapa humor penting diintegrasikan dalam proses pembelajaran?" Beberapa pakar menjelaskan, humor merupakan alat yang sangat ampuh (a powerful tool), dan secara positif dapat digunakan untuk 'mengajak orang lain terlibat' (to engage with others) (Germanier-Manvell, 2012, p. 3). Senada dengan Gemanier-Manvell, Martin (2007, p. 5) mengatakan, humor mengarah pada sesuatu yang dikatakan seseorang yang dipandang lucu dan membuat orang lain tertawa. Sejalan dengan itu, Martin (2007, p. 114) memberitahukan bahwa humor ditemukan jika memenuhi tiga syarat: cognitive (non-serious incongruity), emotional (mirth—riang, gembira) and expressive (laughter--tertawa). Hal itu semua menegaskan, humor merupakan bagian dari strategi pembelajaran—yang dikenal

dengan ‘learning energizer’ dengan syarat-syarat tertentu untuk penerapannya.

Humor terjadi hanya ketika orang bersama dengan orang lain, walau juga bisa terjadi ketika seseorang sedang sendirian. Yang pertama, humor terjadi dialam suatu forum yang melibatkan banyak orang. Sementara yang kedua, humor terjadi di saat seseorang menonton film komedi, membaca buku berisi humor, atau teringat pengalaman lucu. Martin & Ford (2018, p. 16) menegaskan, humor hampir selalu terkait dengan ‘hubungan interpersonal’ (*interpersonal relationship*). Humor, dengan demikian, merupakan sebuah bentuk permainan social (*a form of social play*). Sebagaimana dijelaskan sebelumnya, humor dapat dibagi dalam tiga elemen psikologi penting yang terkait dengan kognisi (*cognition*), emosi (*emotion*) dan perilaku (*behavior*) (R. A. Martin & Ford, 2018a, p. 17).

Humor, dengan demikian, merupakan bagian sangat penting dalam kehidupan (*an essential part of our life*) (Stieger, Formann, & Burger, 2011). Bahkan humor diposisikan sebagai ‘“*fundamental vitamin of the psychic apparatus*’ (Bar-On, Maree, & Elias, 2007, p. 116). Humor merupakan salah satu bentuk kecerdasan (*a form of intelligence*—Maxim, 2002, dan bahkan merupakan bentuk perpaduan ‘keseriusan akademik dengan suasana menyenangkan yang bisa dibawa ke dalam kelas’. Humor merupakan terapi jitu *that also essential to learning effectively in today’s stressful society* (Novick, Kress, & Elias, 2002, p. 112). Kita itu manusia, merasa bosan sudah menjadi kebiasaan. Humor bermanfaat untuk menghilangkan ‘rasa bosan’. Rasa bosan bisa menghancurkan minat dan motivasi belajar. Hilangnya minat dan motivasi belajar berdampak sangat serius terhadap keberhasilan belajar. Paparan tersebut menegaskan kebenaran teori bahwa humor berfungsi sebagai vitamin utama bagi psikis (Eși, 2017).

Roger Dawson, sebagaimana dikutip (Eși, 2017) mengatakan, untuk melucu tentu tidaklah mudah, sehingga tidak sembarang guru atau dosen mampu membuat lelucon di depan peserta didik

di kelas. Namun demikian, sebenarnya ada beberapa yang bisa dilakukan oleh siapapun untuk berhumor, yakni dengan melakukan 5 cara: (1) *the exaggeration* (seperti; saya tahu 220% di kelas mengetahui apa pelajaran sekarang), (2) *the play upon words* (seperti: mau lulus…. Belajar, pasti lulus), (3) *the irony* (), (4) *the nonsense* (), dan (5) *the deception of expectations* (seperti: tiba-tiba mengalihkan ke pembicaraan yang tidak nyambung, saat proses pembelajaran). Menurut Scott Weems (2014), untuk menciptakan humor ada tiga langkah yang harus diperhatikan yakni *construction, anticipation, conclusion*.

Humor, dengan demikian, bisa diterapkan pada berbagai ruang akademik dan professional. Hasil penelitian Marques, Dhiman, & Biberman (2012) menegaskan bahwa humor merupakan guru terbaik. Guru atau pendidik ada di semua bidang, termasuk ranah leadership dan organizational behavior yang biasanya dikenal 'kaku dan tiada canda' menjadi efektif dan optimal mencapai sasaran melalui humor. Scheel & Christina (2017) mengatakan, keterampilan bercanda dan humor sangat dibutuhkan dalam keberhasilan kerja tim, kepemimpinan, negosiasi, pembelajaran, dan kesehatan. Hal itu menegaskan bahwa humor dapat diintegrasikan dalam berbagai kegiatan yang membutuhkan keseriusan. Integrasi humor menjadikan kegiatan yang penuh keseriusan menjadi lebih cair, menyenangkan, menggairahkan dan akhirnya efektif.

2. Hakikat Pedagogy

Pedagogi selama ini telah mengalami disorientasi secara makna dan praktik. Secara makna, pedagogi berasal dari Bahasa Yunani Kuno. Pedagogi terdiri dari kata *Pais* (anak) dan *Aqi* (membimbing, memimpin). Atas dasar arti per kata tersebut, pedagogi dipahami sebagai kegiatan membimbing dan memimpin anak. Pada perkembangan selanjutnya, pedagogi berkembang menjadi ilmu mendidik anak. Pedagogi untuk mendidik anak menujua ke arah kematangan dan kedewasaan. Nkomo (1990, p. 141) menyebutnya pedagogi menjadikan anak dalam proses

menuju kebebasan permanen (*process of permanent liberation*). Senada dengan itu, indikasi kematangan dan kedewasaan mencakup aspek berfikir, bersikap dan bertindak yang menjadi penanda kebebasan (Hinchliffe, 2017).

Elaborasi pedagogi yang memiliki tujuan membawa manusia menuju proses 'permanent liberation' didasarkan pada dua paradigma: antroposentris dan teo-antroposentris. Quay (2021) mengungkapkan, paradigma antroposentris mengajarkan bahwa kajian ilmu pengetahuan yang difokuskan pada pemberdayaan dan pengembangan potensi manusia. Pedagogi berbasis paradigma antroposentris menekankan pada pemberdayaan peserta didik (*the empowerment of students*). Penerapan paradigma antroposentris dalam pedagogi berarti telaah pendidikan berpusat pada cara pandang manusia, tanpa melibatkan aspek di luar diri manusia. Tujuan pedagogi antroposentris hanya mengarah pada pengembangan dan pemberdayaan potensi manusia. Senada dengan hal itu, Dinker (2020) menegaskan, potensi manusia yang diberdayaan dalam pendidikan mencakup: spiritualitas, kemauan, kebiasaan, dan semua kekuatan berfikir. Orientasi pedagogi antroposentris hanya berhenti pada kedewasaan (Langeveld), kematangan berfikir, dan keberhasilan peserta didik dalam kehidupan akademik dan profesional. Pedagogi dengan paradigma antroposentris mengarah pada pendidikan sekuler, dan liberalisasi berfikir model Barat.

Paradigma pedagogi teo-antroposentris merupakan kelanjutan dari yang pertama. Teo-antroposentris terdiri kata: teo (tuhan), antropo (manusia), dan sentris (berpusat). Nur Hamim (2010) menyebutnya '*religious-antropocentrism*'. Paradigma ini menjelaskan bahwa pengembangan ilmu pengetahuan disamping berorientasi pada pengembangan potensi manusia, namun juga berorientasi pada pengenalan Tuhan dan ajaran Tuhan, atau agama. Paradigma kedua merupakan anti-tesis model pendekatan pedagogi-antroposentris. Penerapan paradigma teo-antroposentris dalam pedagogi mengandung maksud, telaah Pendidikan dan pembelajaran

tidak semata-mata hanya didasarkan pada cara pandang manusia semata, tetapi juga berdasarkan pada aspek kekuatan di luar dirinya, yakni Allah SWT. Paradigma teo-antroposentris sebagai dasar pedagogi menjelaskan bahwa Pendidikan tidak sekedar untuk memanusiakan manusia, namun menjadikan manusia berbudaya dan ber-Tuhan.

Inti ajaran paradigma antroposentris bahwa pedagogi ditelaah murni didasarkan pada cara berfikir paham humanistik. Paham humanistik memandang manusia memiliki berbagai potensi. Namun pandangan tersebut tidak pernah mencoba keluar dari diri manusia. Cara pandang paham humanistic tersebut dapat dicontohkan, ketika mendiskusikan teori kebutuhan manusia, maka diungkapkan bahwa manusia memiliki kebutuhan fisiologis hingga kebutuhan aktualisasi diri. Kebutuhan aktualisasi diri merupakan kebutuhan tertinggi manusia. Ternyata kebutuhan aktualisasi diri tidak berbicara di luar diri manusia.

Pedagogi tidak hanya mengemban misi manusia untuk manusia semata, tetapi juga mengemban misi manusia untuk yang di luar dirinya. Senada dengan itu, pedagogi mengemban amanat wahyu, amanat Allah untuk mendidik manusia agar manusia mengenali dan memahami 'tujuan penciptaan dirinya'. Pengenalan dan pemahaman atas dirinya mendorong agar manusia mengenali aspek-aspek konstruk dirinya sebagai makhluk ciptaan Allah SWT. Pedagogi, dengan demikian, tidak hanya memiliki tugas untuk menjadikan manusia pandai, pintar, dan memiliki segudang ilmu pengetahuan saja. Ada satu tugas yang tidak boleh ditinggalkan, yakni pedagogi memiliki tugas untuk menjadikan manusia mengenal dan mengakui 'Siapa Dzat Yang Menciptakan dirinya'. Itu berarti, paradigma antroposentris tidak mampu membawa pedagogi menjalankan misi 'memanusiakan manusia sebenar-benarnya'. Atas dasar alasan itulah, muncul paradigma teo-antroposentris.

Inti ajaran paradigma teo-antroposentris bahwa pedagogi berupaya mendidik peserta didik memberdayakan seluruh potensinya berbasis ajaran agama. Wallenfang (2017, p. 42) mengisyaratkan bahwa potensi manusia tidak hanya mencakup semua potensi manusia, namun juga potensi non-human. Potensi non-human (Thweatt-Bates, 2012, p. 109) mengindikasikan adanya pengakuan bahwa dalam diri manusia ada 'kekuatan dari luar diri manusia' (QS. Al-Sajadah: 7). Sejalan dengan itu, pedagogi tidak dipahami semata-mata berdasarkan pada hasil pemikiran para filosof, namun juga berdasarkan amanat ketuhanan. Bisa juga dikatakan, pedagogi teo-antrosentris upaya mempertemukan potensi rasional dan sumber kewahyuan. Imam Al-Ghazali menyebutnya 'kekuatan akal' dan 'ajaran syariat'. Ungkapan tersebut penting untuk dijadikan 'pegangan', agar pedagogi tidak sekuler, bukan sekedar urusan duniawi manusia semata, melainkan juga urusan bagaimana agar manusia mampu menemukan kembali hakikat diri, hakikat penciptaan diri, dan akhirnya menemukan Tuhannya.

Atas dasar itulah, mengapa pedagogi menjadi tugas utama *risalah* dan *nubuwah* para utusan Allah SWT. Pedagogi yang dalam bahasa Arab dikenal dengan istilah 'tarbiyah, taklim, dan takdib'. Khusus kata 'tarbiyah' merupakan hasil bentukan dari kata '*rabba-yarubbu-tarbiyatan*' yang ternyata terkait erat dengan kata '*rabbun*' (Tuhan). Hal tersebut mengandung arti bahwa pedagogi bukan sekedar misi kemanusiaan, melainkan juga merupakan misi ketuhanan. Pedagogi dapat dikategorikan sebagai misi suci bernilai keagamaan. Hal demikian, sekaligus menjawab sebuah pertanyaan, mengapa pedagogi menjadi misi utama para nabi dan rasul Allah. Bahkan Nabi Muhammad SAW dengan tegas mendeklarasikan 'Aku diutus untuk menyempurnakan akhlak'. Atas urgensi pedagogi bagi kehidupan manusia, misi pedagogi para Rasul diungkap hingga empat kali. Pertama, pada QS. Al-Baqarah: 129. Kedua dan ketiga, pada QS. Ali Imron: 77 & 164. Keempat, pada QS. Al-Jumuah:

2. Hal itu tentu menegaskan, betapa urgensi pedagogi bagi pendidikan akhlak manusia dalam misi kerasulan Nabi Muhammad SAW.

Menurut beberapa ayat pedagogi dijelaskan bahwa pedagogi mencakup kegiatan 'pembacaan ayat-ayat Allah, menyucikan (hati), dan mengajarkan kitab dan al-Hikmah'. Berdasarkan ketiga ayat tersebut ditemukan bahwa tugas utama pedagogi para Nabi dan Rasul meliputi tiga kegiatan utama yakni kegiatan literasi ayat-ayat Allah, kegiatan penyucian hati, dan pengajaran al-Quran dan al-Hikmah. Kegiatan literasi ayat-ayat Allah mencakup: ayat yang dibaca (al-Quran) dan ayat yang di sekitarnya (*kauniyah*). Kegiatan literasi atas ayat al-Quran tidak sekedar bisa dan pandai membacanya, namun mampu menghasilkan pengetahuan, pemahaman dan kecakapan dalam memecahkan dalam kehidupan social dan keagamaan. Demikian pula, literasi ayat-ayat kauniyah menghasilkan pengetahuan dan kecakapan agar mampu menganalisis realitas kehidupan sehari-hari sehingga tercipta kemaslahatan social dan agama. Kegiatan penyucian hati dalam pedagogi menunjukkan bahwa misi pedagogi bukan sekedar 'pembebasan diri' namun juga 'penyucian diri'. Penyucian diri dalam pedagogi menegaskan bahwa belajar menuntut ilmu pengetahuan tidak untuk tujuan lain, kecuali hanya upaya penyucian diri.

Jika dilihat arti asal kata pedagogi, maka pedagogi merupakan kebutuhan semua manusia, dari semenjak lahir, masa bayi, kanak-kanak, anak, remaja, dewasa hingga masa tua. Tidak ada satupun manusia yang tidak membutuhkan pedagogi. Sejalan dengan hal tersebut, muncullah jargon '*education for all*'. Setiap anak yang terlahir di dunia, dalam kondisi apapun, dari keluarga manapun, dari bangsa manapun, dari agama apapun, mereka berhak mendapatkan pendidikan (Coben & Llorente, 2003; Muhr, 2010; Ponte & Smit, 2013; Prigent, 2019).

Secara konseptual, *education for all* sebenarnya bukan istilah yang sama sekali baru. Secara tersirat *education for all* sudah diungkapkan dalam al-Quran. Bahwa setiap anak lahir, dalam al-

Quran dikatakan, 'tidak mengetahui apa-apa'. Dalam konteks keilmuan, anak terlahir tidak membawa pengetahuan. Ajaran al-Quran tersebut ternyata sejalan dengan ungkapan bahwa bayi terlahir membawa nature, bukan nurture (Plomin, Shakeshaft, McMillan, & Trzaskowski, 2014; Quinn & D'Onofrio, 2016; Wade, Tavris, & Swinkels, 2017, p. 72). Bayi mendapatkan pengetahuan melalui proses pengalaman atau nurture. Proses nurture itu disebut pedagogi. Karenanya, semua manusia membutuhkan pendidikan semenjak kehadirannya di muka bumi. Pedagogi merupakan kebutuhan pertama bagi bayi. Kedua orangtua adalah guru pertama dan utama bagi bayi. Dengan bimbingan kedua orantua, bayi berkembang baik dari segi kognitif, kinestetik, bahkan afektifnya, walau masih dalam bentuk sederhana. Itu artinya, pedagogi merupakan kebutuhan dasar manusia. Karena pedagogi, manusia mampu bertumbuh dan berkembang. Karena pedagogi, manusia mampu mengenal dirinya sebagai manusia. Karena pedagogi, manusia mampu mengenal manusia lain sebagai manusia seperti dirinya. Karena pedagogi, manusia mampu mengenal Allah SWT, Sang Pencipta alam semesta. Wade, Tavris, & Garry (2015, p. 341) menegaskan, karena pedagogi, manusia mampu mengenal lingkungan sekitar.

Uraian di atas memberikan pemahaman bahwa pedagogi menjadi kebutuhan dasar manusia, semenjak bayi hingga manusia meninggalkan dunia. Ada yang mengatakan, pedagogi menjadi kebutuhan utama manusia, semenjak masih dalam kandungan hingga menjadi bayi dan berlanjut hingga masa tuanya. Yang menarik untuk dicermati, pada awalnya (terutama saat di rumah) pedagogi berjalan alami. Pendidikan anak berlangsung natural, hingga anak merasa nyaman dan senang dalam sentuhan pedagogi. Hal itu tampak ketika di masa-masa awal pedagogi, anak-anak bertumbung kembang sebagaimana adanya. Mereka berani bertanya apa saja yang dilihat, didengar, dan dipegangnya. Mereka tampak responsif, kreatif, eksploratif, dan tidak memiliki rasa takut. Inilah sebenarnya karakter dasar asli anak.

Namun sifat responsive, kreatif, eksploratif, berani bertanya dan menjawab, bahkan berekspresi secara bebas di kelas tersebut lambat laun menghilang seiring perjalanan proses pembelajaran di sekolah. Anak berubah menjadi sang penurut, pendiam, penakut, tidak pernah bertanya, apalagi menjawab pertanyaan teman atau guru. Ruang kelaspun yang awalnya dinamis, berubah menjadi sepi. Karakter curiosity anak benar-benar lenyap bagai ditelan bumi. Hingga ada yang mengistilahkan 'kelas bagai sebuah orkestra' bergerak mengikuti komando sang 'dirigen'. Kegiatan pembelajaran di kelas cenderung mengajari anak-anak untuk menirukan dan menghafalkan semua materi pelajaran. Herannya, predikat siswa terbaik adalah mereka yang sukses menjadi sang peniru dan penghafal. Predikat coumelaud diberikan kepada siswa yang mendapatkan skor tertinggi sebagai hasil menirukan dan menghafalkan materi pelajaran.

Ada apa gerangan yang terjadi di kelas? Untuk menjawab pertanyaan tersebut, perlu dicermati ungkapan bahwa guru adalah '*the heart of any school*' (Chapman, McNamara, Reiss, & Waghid, 2014, p. 124). Jantung dan nyawa kelas adalah guru. Guru merupakan penentu hitam-putih suasana kelas. Terlebih guru di kelas pendidikan dasar, walau sebenarnya hal tersebut juga berlaku pada kelas pendidikan menengah, dan bahkan juga perguruan tinggi. Problem kekinian yang muncul di sekolah adalah menurunnya otoritas guru--berlaku untuk semua guru—di sekolah dan madrasah, seiring dengan era industrialisasi 4.0. Sebenarnya jauh sebelum sekarang, sudah diprediksikan bakal terjadinya 'menurunnya otoritas guru atau pendidik'(Musgrove, 1971). Hasil riset Pabbajah et al. (2020) menunjukkan bahwa saat ini benar terjadi deotorisasi guru, pendidik, bahkan para tokoh agama. Ditemukannya deotorisasi guru dan pendidik tersebut dikuatkan hasil riset yang menunjukkan adanya kebenaran temuan tersebut (Eidt & Strieder, 2020).

Mengapa deotorisasi guru dan pendidik terjadi di era globalisasi seperti saat ini? Bagaimana deotorisasi guru dan pendidik itu

terjadi? Untuk menjawab pertanyaan tersebut perlu kiranya disimak deskripsi singkat berikut. Saat mahasiswa Anton suka makan sarapan, makan siang dan malam di warung tegal dekat kampus. Anton berlangganan di warteg bu Kristi (panggilan Ibu pengelola warteg) selama 5 tahun. Setelah lulus kuliah, si Anton bekerja di sebuah perusahaan bonafid dan besar. Gajinya kisaran 10 juta per bulan. Untuk hidup sendirian, gaji sebesar itu tentu sangat cukup. Setelah 5 tahun bekerja, si Anton hidup berkecukupan. Suatu saat dia ingin mampir warung tegal bu Kristi, kangen dengan masakan kesukaannya saat mahasiswa. Saat si Anton menyantap makanan yang dipesan, dia kaget kenapa masakannya tidak enak. Dia mulai *curhat* dengan teman sekantor yang dulu teman kuliah dan juga berlangganan di bu Kristi, kenapa cita rasa masakan bu Kristi berubah? Temannya menjawab, 'Mas Anton, bukan cita rasa masakan bu Kristi yang berubah, tapi kebiasaan makan kamu yang berubah. Kelas makanan yang sekarang kamu makan berbeda dengan menu di warteg bu Kristi, seiring dengan gaya hidupmu'. Si Anton mengiyakan respon temannya itu.

Ilustrasi tentang si Anton tersebut kiranya dapat dijadikan analogi berfikir. Pandangan peserta didik terhadap guru sebenarnya tidak berubah. Peserta didik adalah individu yang sedang bertumbuh dan berkembang cepat, seiring berlakunya globalisasi dan era industry 4.0. Mereka merupakan individu kritikus. Sikap kritis peserta didik semakin berani sejalan dengan 'keakraban'nya terhadap gadget dan internet. Intensitas peserta didik dalam bergaul dengan *handphone* dan internet berdampak pada muncul sumber informasi baru selain guru dan pendidik. Sumber informasi baru tersebut adalah handphone dan internet. Globalisasi dan era industry 4.0 telah menciptakan sumber informasi dan sumber kebenaran ganda.

Sejalan dengan itu, peserta didik semakin berani mengkritik siapapun dan apapun yang ada di sekitar mereka yang dinilai tidak sesuai dengan pikirannya. Dia bahkan lebih kritis daripada orang dewasa. Dia bahkan berani mengkritik ayah dan ibunya. Bahkan dia

berani mengkritik guru, mungkin terkait pakaian, baju, celana, dan juga berani menolak pendapat yang tidak disukainya (Altalib, AbuSulayman, & Altalib, 2013, p. 152). Terkait hal itu, Chapman et al. (2014, p. 73) memberikan komentar, pedagogi seharusnya menfasilitasi keberanian berfikir kritis mereka. Montessori menegaskan, biarkan anak-anak memperoleh 'regim kebebasan' (*the regime of liberty the pupils*) dalam pedagogy. Itulah kondisi riil anak-anak didik. Sementara kita sebagai generasi old kurang internet mengikuti cepatnya gerak teknologi dan internet, sehingga kita memandang mereka telah berubah.

Keberanian dan sikap kritis anak itu mulai pudar dan hilang, semenjak mereka memasuki masuk sekolah. Di sekolah, anak mulai dibatasi dengan aturan-aturan formal. Semua diatur mulai dari cara berpakaian, kapan anak harus masuk kelas, dengan siapa dia duduk, dia harus mendengarkan saat guru menerangkan materi pelajaran, anakpun harus mencatat semua yang disampaikan guru. Selama di sekolah anak juga harus mematuhi tata tertib. Anak yang awalnya bebas bicara, kini dia mulai banyak diam dan mulai sedikit berbicara di kelas. Bisa dikatakan 'tradisi pendidikan formal telah memaksa anak-anak berperilaku bagai orang dewasa'. Sementara mereka adalah anak-anak, bukan orang dewasa. Hal demikian tentu bertentangan dengan misi utama pedagogi yakni '*permanen liberation*'.

Kebebasan permanen itu yang seharusnya dijaga dan dikembangkan dalam pedagogi. Friere (1993, p. 9) menyebutnya, pedagogi "*respects the ways of being of students*". Freire menegaskan, pedagogi seharusnya menempatkan anak-anak sebagai murid. Dalam Bahasa Arab, dikenal istilah 'murid'. Murid berarti '*man arada*': 'orang yang memiliki keinginan', 'orang yang memiliki kemauan'. Istilah 'murid' tersebut –saat ini—telah diadopsi sebagai istilah yang ada dalam pendidikan nasional. Di samping 'murid', terdapat istilah 'santri'. Walaupun sebutan santri berlaku di pendidikan pondok pe-

santren, namun saat ini, istilah santri sudah familiar pada pendidikan madrasah, dan tidak popular di lingkungan pendidikan sekolah.

Konsep murid ini penting, karena istilah tersebut menegaskan bahwa pedagogi – pendidikan—akan kurang bermakna bila para siswa tidak memiliki keinginan dan kemauan. Bagaimana jadinya, jika ruang kelas hanya dipenuhi anak-anak seperti robot. Mereka hanya bergerak bila digerakkan oleh guru. Barangkali atas dasar itulah, di Pendidikan nasional dikenal beberapa istilah, antara lain: anak didik, peserta didik, siswa, dan murid. Pedagogi hanya bisa berjalan efektif dan produktif, jika guru dan murid sama-sama berperan sebagai subyek. Konsep murid itulah yang dapat mewujudkan pedagogi bisa berjalan efektif.

Timbul pertanyaan, mengapa realitas pedagogi di lembaga pendidikan formal tidak berjalan efektif? Mengapa para peserta didik tidak menunjukkan perannya sebagai subyek? Mengapa kenyataan di lapangan menunjukkan bahwa para peserta didik bersikap pasif dan berperan sebagai obyek? Mengapa konsep '*man arada*' tidak banyak ditemukan di kelas dan di ruang kuliah? Berbagai pertanyaan tersebut sering dilontarkan, namun tidak mendapatkan jawaban yang solutif.

Jawaban atas semua pertanyaan di atas: pedagogi sudah mulai kehilangan idealitas maknanya. Di lapangan pedagogi tidak lagi bermakna Pendidikan, melainkan bermakna pembelajaran. Pedagogi bukan sebagai ilmu membimbing dan ilmu mendidik, namun bermakna ilmu mengajar. Bahkan di lapangan, pedagogi merujuk pada pengajaran. Ketika di sekolah atau madrasah ditemukan seorang guru atau ustadz menyampaikan materi pelajaran di kelas, maka dikatakan bahwa guru atau ustadz tersebut sedang melakukan kegiatan pedagogi. Sekilas perubahan idealitas makna pedagogi, dari Pendidikan menjadi pengajaran tampak sebagai hal sederhana, namun dampaknya sangat serius dan cenderung membahayakan generasi yang dihasilkannya.

Atas fenomena tersebut, Mckernan (2008, pp. 92–93) menyampaikan pikiran kritisnya, seorang guru (garda terdepan pedagogi) harus memiliki pemikiran luas dan kritis terhadap pandangan kaku. Pedagogi seharusnya memiliki tugas untuk memberikan pemahaman, pengetahuan, sikap toleran, dan memiliki sensitivitas. Itu artinya, seorang guru memiliki tugas menjadikan peserta didik memiliki kemampuan berfikir kritis-kreatif, bersikap toleran terhadap sesama, memiliki kesiapan hidup di masyarakat, dan memiliki kepekaan sosial.

Selain itu, pedagogi itu juga memiliki misi 'membebaskan' manusia sebagai manusia utuh (Freire, 1998). Pedagogy selama ini sudah kehilangan ruh pembebasan manusia. Pedagogy justru menjadikan manusia terjerat dalam kungkungan sistem yang kaku dan terkotak-kotak (Freire, 2000b). Pedagogy seharusnya mampu menciptakan manusia melek (*literate).* Untuk membentuk manusia yang melek (literasi), pedagogi tidak hanya mengajari anak didik mampu membaca huruf dan mengenal angka, melainkan mampu membaca kata *'the word'* dan sekaligus mampu memahami dunia *'the world'* (Freire & Macedo, 1987).

Oleh karena itu, pedagogy tidak hanya mendidik otak dan akal manusia semata, tetapi juga mendidik hati. Humanisasi itu bukan sekedar persoalan bagaimana bisa berfikir, namun juga bagaimana manusia merasa, bukan sekedar bersimpati, tetapi juga mampu berimpati. bersimpati itu lebih dominan menggunakan akal, kemampuan berfikir. Sementara berimpati hanya bisa dilakukan oleh akal budi. Dikatakan Freire (2000a, p. 32) bahwa ada perbedaan sangat tajam antara makhluk hasil didikan alam dengan makluk hasil pendidikan manusia (institusi pendidikan). Hal tersebut merupakan sebuah kritik tajam atas praktik pendidikan yang selama ini berjalan yang tentunya harus direspon secara bijak oleh para pemangku kepentingan di bidang pendidikan.

Peter Roberts (2000) mencoba menelusuri cara berfikir Paulo, dan menemukan bahwa pendidikan (mendidik manusia) merupa-

kan misi utama pedagogi. Karenanya, pedagogi harus mampu melahirkan manusia yang memiliki literasi secara benar (mampu membaca kata--*word* dan dunia--*world*). Dua kata yang dalam Bahasa Inggris tampak mirip bahkan sama, hanya berbeda pada huruf ketiga, namun makna sangat jauh berbeda. Senada dengan hal itu, pedagogi juga harus mampu membentuk sosok manusia yang manusiawi. Misi utama pedagogi yang terdiri dari tiga variabel tersebut memunculkan tiga variabel yang membentuk bangun datar segitiga sama kaki. Selanjutnya bentuk bangun datar segitiga sama kaki tersebut menjadi fundasi pendidikan manusia, tidak hanya ada dalam tataran teoritik, melainkan juga pada tataran praktik.

Saat ini tiga sudut tersebut tidak saling bertemu, hingga sulit membentuk segitiga sama kaki yang utuh. Sejalan dengan kondisi tersebut, Henry A. Giroux dalam pengantar bukunya mengatakan, "pendidikan telah benar-benar gagal" (Pengantar dalam Roberts, 2000, pp. ix–xi). Dikatakan, …dengan dalih misi menciptakan lulusan profesional, teknisi terlatih, dan tenaga siap kerja, pendidikan akhirnya hanya mampu menciptakan sosok manusia sesuai pesanan pasar dan pengguna tenaga kerja. Hebatnya, pendidikan seperti itulah yang diberi apresiasi pendidik berhasil besar, dengan predikat *excellent*.

Di sinilah sebenarnya perlunya ditegaskan bahwa pendidikan itu menghidupkan bukan mematikan. Pendidikan itu menunjukkan bukan menjerumuskan. Pendidikan itu menghargai bukan mencelakai. Pendidikan itu membisakan bukan membiarkan. Pendidikan itu memudahkan bukan mempersulit siswa. Pendidikan itu bermitra dengan siswa dan mahasiswa bukan bermusuhan dengan mereka. Pendidikan itu berdampingan bukan saling berjauhan. Pendidikan itu menjadikan siswa berharga bukan menjadikannya tersiksa. Pendidikan itu proses belajar bersama antara pendidik dan siswa. Hilangnya beberapa *tagline* tersebut disinyalir karena ditemukannya kekakuan dan kebekukan dalam praktik pedagogi di semua level pendidikan, dari pendidikan dasar hingga universitas.

3. What Wrong with Pedagogy?

Pedagogi seringkali ditemukan hanya sebagai kegiatan rutinitas dan ritual kelas. Guru masuk kelas untuk menyampaikan materi, dan murid mendengar dan mencatat semua yang disampaikan guru. Terkait hal tersebut, McLaren (1999, p. 4) menyampaikan hasil investigasinya, "kegiatan kelas banyak berisi tentang ketololan ritual akademik (*foolery of ritual scholars*). Dilanjutkan dengan ungkapan '*Fools act in imagination without knowledge*' (Tindakan tolol dalam imajinasi tanpa pengetahuan). Ketololan yang dimaksud adalah kegiatan kelas berupa rutinitas akademik, berupa penyampaian materi pelajaran dan berakhir dengan ulangan atau ujian, tanpa pengetahuan. Realitas pendidikan formal saat ini memang demikian adanya. Pendidikan sudah kehilangan ruh substansi mendidik. Pendidikan sudah kehilangan misi utamanya. Orangtua menyekolahkan anak-anak, dan juga mengkuliahkannya bukan semata berharap untuk mendapatkan ilmu, melainkan untuk memperoleh nilai (skor, angka) rapor dan IPK (indek prestasi komulatif).

Untuk itu, pedagogy harus dikembalikan kepada substansi misi awalnya, yakni untuk membentuk manusia sempurna dan membebaskan manusia. Pendidikan yang merupakan esensi pedagogi harus dikembalikan pada misi asli yakni upaya membimbing anak untuk menemukan dirinya sebagai manusia seutuhnya. Manusia seutuhnya berarti kesadaran bahwa kebutuhan manusia itu bersifat kompleks. Kompleksitas kebutuhan manusia mencakup: kebutuhan fisikal, kebutuhan akal, kebutuhan hati, kebutuhan spiritual, dan kebutuhan social.

Menurut Maslow (1970, pp. 35–58), kebutuhan manusia mencakup: kebutuhan fisik (*physiological needs*), kebutuhan rasa aman (*safety need*), kebutuhan rasa kasih sayang (*social need*), penghargaan (*esteem need*), dan kebutuhan aktualisasi diri (*self-actualisation need*). Bergmann (2006) merumuskan, bahwa teori kebutuhan manusia dapat dikelompokkan dalam dua gelombang. Gelombang pertama terdiri dari empat kebutuhan: (1) rasa aman, (2) rasa senang dan berkreatifitas, (3) kekuatan diri, dan (4) rasa cinta dan

berhubungan dengan orang lain. Gelombang kedua terdiri dari tiga kebutuhan, yakni: (1) kebutuhan berekspresi dan berkontribusi, (2) kebutuhan bersikap bijaksana dan berkembang, dan (3) kebutuhan spiritual. Dari sumber lain (Narvaez, 2018) ditegaskan, bahwa kebutuhan manusia yang tidak bisa diabaikan yakni: (1) kepemilikan, (2) kepemahaman, (3) kompetensi, (4) kemandirian, (5) peningkatan diri (*self-enhancement*), (6) kepercayaan, (7) memiliki tujuan, dan (8) kepuasan hidup (*life satisfaction*).

Berdasarkan tiga sumber di atas menggambarkan bahwa kebutuhan manusia bersifat kompleks. Kesempurnaan manusia dapat diukur seberapa kompleksitas kebutuhan tersebut terpenuhi. Ketika pendidikan memiliki tujuan untuk menyempurnakan kemanusiaan manusia, maka teori kompleksitas kebutuhan manusia tersebut tepat dijadikan parameter keberhasilan pendidikan. Walau kurang satu aspek yakni agama. Aspek agama harus dijadikan salah satu dari sekian aspek kebutuhan manusia yang harus dipenuhi.

Di samping itu, pendidikan merupakan ruang praktik pembebasan. Pembebasan manusia yang memiliki keutuhan diri, cara berfikir, merasa, bergerak, hidup, menentukan pilihan, dan jauh dari tekanan apapun dan tekanan siapapun. Berdasarkan teori Maslow di atas, aktualisasi diri (*self-actuatualization*) merupakan wujud hakiki kebutuhan kebebasan. Narvaez (2018, pp. 141–142) menegaskan, aktualisasi diri dapat berwujud keberanian seseorang dalam menunjukkan nilai-nilai etika, moralitas, kebenaran, dan berfikir kritis.

Dengan kata lain, pedagogy memiliki tugas besar yakni memberikan bimbingan pada anak didik menuju terwujud manusia merdeka (*independent human*) dengan indikasi terpenuhinya kompleksitas kebutuhan dasar sebagai manusia. Penjabarannya antara lain: pertama, pedagogi harus mampu menciptakan manusia yang memiliki pikiran dan perasaan (kepekaan) tinggi (Freire, 2005, p. 29). Kedua, terwujudnya manusia terdidik (*well-educated human*) (Helm, Pam, & Scranton, 2004) yakni sosok manusia yang tidak hanya ada

hidup di dunia, melainkan harus hidup harmonis bersama dunia (Freire, 2005, p. 3). Ketiga, munculnya kesadaran 'awal-mula penciptaan manusia' sebagai makhluk beragama. Bergmann menegaskan puncak dari kompleksitas kebutuhan manusia adalah mengenal dan mengakui Tuhan, Sang Penciptanya. *Pursuing Self-knowledge is the primary goal of life* (Bergmann, 2006, p. 117). Dalam Islam dikenal 'siapa mampu mengenal dirinya, maka dia akan mengenal *Rabb*-nya' (*man 'arafa nafsahu, faqad 'arafa rabbahu*).

Itulah sebenarnya konsep dasar dan misi besar pedagogi. Tugas utama civitas akademika adalah bagaimana mengembalikan pedagogi pada konsep asalnya. Ini yang disebut 'perjuangan akademis sejati'. Betapa tidak mudah mengembalikan pedagogi ke posisi semua. Pedagogi perlu direorientasi. Reorientasi pedagogi dimaksudkan, sebagai upaya mengembalikan pedagogi pada misi semula, yakni memanusiakan manusia.

Hanya sekedar sebagai contoh sederhana, kasus di Uganda menarik untuk diungkap dalam pembahasan ini. Pedagogi di Uganda, berdasarkan hasil penelitian, berhasil memberdayakan para pemudanya aktif dalam memajukan negaranya. Pendidikan di sekolah dan perguruan tinggi diarahkan agar generasi muda berpartisipasi aktif, peduli, dan ikut bertanggung atas kemajuan bangsa dan negaranya. Pedagogi di lembaga pendidikan benar-benar menjadi ruang '*fostering*' (penyemaian) sikap kritis, tanggung jawab, dan peduli. (Datzberger & Le Mat, 2019).

Semua orang tahu seperti apa Negara Uganda dan bagaimana kultur masyarakatnya? Sebagaimana teori *nature* dan *nurture*, kondisi masyarakat secara dominan dipengaruhi lingkungan dan pengalaman. Pendidikan merupakan bagian terpenting sebagai lingkungan dan sekaligus pengalaman. Untuk mengubah kultur masyarakat, maka perbaiki kualitas pendidikan. Pedagogi menjadi kunci terpenting untuk mengubah kultur masyarakat. Sebaliknya, kultur masyarakat yang sudah bagus bisa mengalami kemunduran, bila kualitas pendidikan tidak menjadi prioritas pembangungan sebuah negara.

Itu yang dilakukan oleh pemerintah Uganda. Para pemimpinnya menyadari urgensi aspek lingkungan dan pengalaman melalui Pendidikan. Kesadaran tersebut dibuktikan melalui kebijakan prioritas pembangunan, dan prioritas pembiayaan diutamakan untuk Pendidikan. Para pemimpin Uganda menyadari, dari Pendidikan menuju masyarakat. Bagaimana kultur dan peradaban masyarakat ditentukan oleh kualitas Pendidikan.

Dari paparan tersebut, muncul pertanyaan retoris, 'bagaimana dengan kebijakan Pendidikan di Indonesia'. Indonesia adalah negara besar. Secara SDM maupun SDA, Indonesia bukan tandingan negara Uganda. Pertanyaannya, jika Uganda mampu memprioritaskan program pembangunan nasional untuk Pendidikan, maka apakah Indonesia mampu melampaui Uganda?

Yang jelas, sejarah telah mendokumentasi dalam bentuk 'data-abadi', kemajuan bangsa negara diawali dari pemerioritasan pembangunan di bidang Pendidikan. Bahkan tidak banyak bukti ditemukan bangsa dan negara maju karena prioritas pembangunannya pada aspek politik atau aspek lainnya, selain aspek Pendidikan. Singapore, Malaysia, Jepang, Finlandia, Norwegia, dan Amerika merupakan negara-negara maju dan menonjol di kancah internasional karena Pendidikan.

4. Humor in Pedagogy

Salah satu upaya untuk menerapkan model pembelajaran transformative, sebagai wujud pedagogi yang tidak beku dan kaku yakni dengan *humor in pedagogy* (canda dalam pembelajaran). *Humor in pedagogy* merupakan salah satu metode dan teknik praktis pedagogi untuk mencairkan suasana kelas yang biasanya cenderung beku, sakral, dan membosankan. Mengapa humor in pedagogi itu penting, terutama untuk peserta didik di jaman now? Novick, Kress, & Elias (2002, p. 1) memberi catatan penting untuk para pendidik, ada perbedaan yang harus diperhatikan oleh dunia akademisi, peserta didik di jaman global dan era industry 4.0 berbeda

dengan peserta didik pada decade dahulu. Perbedaan itu mencakup: secara emosi dan perilaku bermasalah, mereka mengalami depresi, stress dan kekurang-siapan untuk belajar dalam rentang waktu lebih lama. Hal itu semua menegaskan bahwa arus deras globalisasi, era disrupsi, era post-truth, dan diberlakukannya era industry 4.0 serta hadirnya pandemic covid-19 turut mempengaruhi kondisi pembelajaran di kelas.

Kondisi pembelajaran kondusif di kelas saat ini dan mendatang cenderung secara kuat dipengaruhi integrasi aspek akademik dan aspek social-emosional. Kemampuan guru dalam mengintegrasikan kedua aspek pembelajaran tersebut membuat para peserta didik (siswa/mahasiswa) efektif menerima materi pembelajaran dan perkuliahan. Novick et al (2002, p. 3) mengungkapkan, aspek social-emosional dalam pembelajaran mencakup 5 hal yakni: kesadaran diri (*Self-awareness*), pengendalian emosi (*Managing emotions*), motivasi diri (*Self-motivation*), empati dan pandangan terhadap orang lain (*Empathy and perspective-taking*), dan keterampilan social (*Social skills*). Untuk mengintegrasikan ke-lima aspek tersebut diperlukan dua langkah kunci. Pertama, guru harus melakukan perubahan pengelolaan kegiatan pembelajaran di kelas. Guru harus mengembangkan model pembelajaran problem solving dan penyiapan secara matang proses pembelajaran untuk menerapkan program kegiatan pembelajaran berbasis *social-emotional learning*. Kedua, manfaatkan wawasan tertentu terkait kerja di sekolah yang terbukti terlaksana dengan baik dan berkelanjutan. Kunci kedua ini didasarkan pada 'pengalaman merupakan guru terbaik'. Pengalaman tersebut tentu bukan hanya pengalaman pribadi, namun pengalaman para pendidik sukses di seluruh dunia (*best practice*).

Mengapa kelima aspek *social-emotional learning* penting diintegrasikan dalam kegiatan akademik di kelas. Pertama, kesadaran diri (*Self-awareness*) berarti pengenalan perasaan diri peserta didik bahwa semua kegiatan di kelas merupakan prototipe realitas nyata dalam kehidupan. Kelas seharusnya menjadi ruang yang mampu menumbuhkan kesadaran diri peserta didik. Novick et al (2002, p. 3)

kegiatan akademik di kelas seharusnya tidak hanya mengasah ketajaman berfikir semata, namun juga kematangan perasaan peserta didik, karena di situlah kesadaran diri seseorang itu bermuara. Karenanya, kesadaran diri tersebut merupakan kunci utama yang memberi dampak positif terhadap keberhasilan peserta didik dalam pembelajaran. Hasil penelitian Hsu Wang (2019) menunjukkan bahwa kesadaran diri peserta didik menstimulasi munculnya kesadaran penting pembelajaran bagi dirinya, yang dengan sendirinya motivasi diri meningkat, keyakinan diri terkait tingkat keberhasilan belajar menguat, dan metakognisinya juga menajam dan semua itu memberi dampak positif terhadap kualitas prestasi belajarnya. Temuan riset tersebut didukung oleh dua riset (Atmojo, Muhtarom, & Lukitoaji, 2020) dan (Elmi, 2020). Riset Atmojo et al. merekomendasikan, kesadaran diri memiliki hubungan kuat dengan kualitas kemandirian belajar dan juga kualitas hasil belajar, walau dalam konteks pandemic covid-19. Senada dengan hasil riset Atmojo et al., hasil riset Elmi menegaskan keterkaitan erat aspek kesadaran diri peserta didik berupa 'pengelolaan diri' (*self-management*) and kesadaran social (*social awareness*) dengan luaran akademiknya.

Kedua, pengelolaan emosi (*managing emotions*) berarti kemampuan mengatasi perasaan yang kuat, sehingga peserta didik tetap relaks dan menikmati kegiatan pembelajaran di kelas. Kemampuan *managing emotions* ini memungkinkan peserta didik terhindar dari perasaan stress, frustasi, dan kecemasan selama terlibat aktif dalam kegiatan pembelajaran di kelas. Keterkaitan erat kemampuan *managing emotions* dengan keaktifan peserta didik dan kualitas prestasi akademik ditegaskan dalam hasil penelitian Cristóvão, Candeias, & Verdasca (2017). Sementara itu, riset Maamari & Majdalani (2019) dan Valente & Lourenço (2020) kemampuan *managing emotions* peserta didik ditentukan kemampuan guru dalam mengelola konflik di kelas. Hal itu menunjukkan perlunya model pengelolaan emosi bagi peserta didik selama proses pembelajaran di kelas.

Ketiga, motivasi diri (*self-motivation*), kesadaran diri peserta tentang target pembelajaran dan pengendalian perasaan bergairah atas pencapaian luaran akademik. Secara sederhana, motivasi diri tercermin pada diri peserta didik yang senantiasa semangat dan bergairah dalam mengikuti kegiatan pembelajaran. Bagaimana cara kerja motivasi diri dalam mempengaruhi kualitas hasil belajar? Motivasi memodulasi respons saraf terhadap umpan balik terkait kinerja akademik. Motivasi diri yang kuat menjadikan memori peserta didik mudah merekam materi pembelajaran disampaikan dan didiskusikan selama kegiatan pembelajaran. Itulah mengapa hasil riset DePasque & Tricomi (2015) menunjukkan hubungan kuat motivasi diri dengan kualitas kinerja akademik peserta. Namun hasil riset Odanga (2018) dan Gunawan et al (2018) memberi penekanan, ketahanan motivasi diri peserta didik tidak terlepas dari bagaimana kepiawaian metodologi pembelajaran guru.

Keempat, empati dan pandangan terhadap orang lain (*empathy and perspective-taking*). Empati cenderung kuat diposisikan sebagai komponen penting dalam menentukan cara hidup seseorang. Bahkan riset Ratka (2018) menunjukkan urgensi empati sebagai faktor terpenting dalam kesehatan seseorang. Hal senada juga ditunjukkan oleh hasil riset Șahin & Aslan (2018) bahwa empati dan pandangan terhadap orang lain merupakan keterampilan dasar yang menentukan keberhasilan dalam kehidupan social anak, dan itu harus dibangun sejak dini. Karenanya, faktor kemampuan empatik menjadi unsur penting bagi terbentuknya komponen keempat ini (Goroshit & Hen, 2016; Warren, 2018). Paparan ini menegaskan keberhasilan terbentuknya empati dan pandangan peserta didik terhadap orang lain tidak bisa dilepaskadn dari faktor kemampuan empatik guru.

Kelima, keterampilan social (*Social skills*) diartikan ‘kemampuan melakukan relasi social secara efektif’. Dasar logika menegaskan, kelas merupakan miniatur *learning community* terdiri dari berbagai jenis manusia yang memiliki kepribadian, potensi akademik, tingkat

keterampilan emosional berbeda. Karenanya, kemampuan interaksi social menjadi kunci keberhasilan mencapai prestasi yang baik. Sebaliknya, keberhasilan seseorang dalam membangun relasi social yang baik cenderung berdampak kuat pada kualitas prestasi akademiknya. Kemampuan peserta didik dalam relasi social di kelas cenderung kuat ditentukan bagaimana guru mendampingi dan membentuknnya. Sejalan dengan itu, hasil riset Leighton, Guo, Chu, & Tang (2018) dan Jovarini, Leme, & Correia-Zanini (2018) menunjukkan hubungan kuat *socio-emotional* dan keterampilan sosial peserta didik dengan prestasi dan luaran akademiknya. Senada dengan itu, riset (Józsa & Barrett (2018) menegaskan bahwa rendah dan tingginya prestasi akademik peserta didik dipicu oleh keterampilan social dan aspek motivasionl selama kegiatan pembelajaran di kelas.

Keterkaitan erat lima aspek *social-emotional learning* dengan kualitas prestasi dan luaran akademik peserta didik menjadi argument penting mengapa data riset menyatakan bahwa hampir mayoritas mahasiswa kurang menyukai dosen yang mengajar dengan kondisi kelas sangat serius, tanpa *enegizing*. Hasil riset Embalzado & Sajampun (2020) justru menegaskan bahwa sejumlah 358 responden penelitian di Thailand mengatakan 'humor itu persoalan sangat serius'. Bagi mereka, guru atau dosen yang mengabaikan integrasi humor dalam proses pembelajaran akan ditinggalkan peserta didiknya. Mereka tidak menyukai kelas yang sangat serius cenderung mengarah pada terciptanya kondisi pembelajaran di kelas yang rigid dan menegangkan.

Humor in pedagogy tentunya bukan untuk merusak atmosfir pembelajaran dan juga tidak untuk menjadikan ruang kelas menjadi ajang stand-up comedi. Prinsip yang digunakan, bagaimana humor mampu mendorong peserta didik konsentrasi dan menguasai materi (Daumiller, Bieg, Dickhäuser, & Dresel, 2019; Garner, 2006; Stroud, 2013). Senada dengan itu, beberapa hasil riset terkini menekankan pentingnya integrasi humor dalam proses pembelajaran, bahkan data empirik menunjukkan penyisipan humor dalam

kegiatan pembelajaran di kelas dapat meningkatkan hubungan emosional yang baik guru dengan para peserta didik (Attardo, 2020; Bolkan et al., 2018; Embalzado & Sajampun, 2020). Hasil riset tersebut merekomendasikan, kelas dengan *humor in pedagogy* cenderung kondusif menjadikan para peserta didik menerima materi pembelajaran secara efektif. Para ahli pembelajaran setuju bahwa mayoritas peserta didik tidak menyukai guru dan atau dosen yang mengajar tanpa menyisipkan *energizer*, terlalu serius, dan sepanjang serratus menit dilarang canda tawa (Canning & Harackiewicz, 2015; Struyven, Dochy, & Janssens, 2010). Paparan tersebut menunjukkan bahwa ditemukan data empirik terkait manfaat dan nilai positif semakin memperkuat argumen urgensi *humor in pedagogy* dalam pembelajaran

Walau demikian, integrasi humor dalam pembelajaran ternyata memunculkan perdebatan hingga melahirkan dua kelompok: setuju dan tidak setuju. Kelompok yang tidak setuju mengatakan, sekolah dan kampus merupakan tempat serius mengkaji ilmu pengetahuan sehingga tidak boleh dicampur dengan humor, yang mengindikasikan kondisi ketidak-seriusan dan ketidak-profesionalan (Hurren, 2006). Hal senada juga diungkapkan Gordon (2014, p. 5) humor tidak tepat digunakan dalam pendidikan dan budaya. Gordon menjelaskan, "education associated not only with rigorous learning and stern discipline but also with rational behavior and the pursuit of virtue". Sementara Lau, Chiesi, & Saklofske (2019) mengungkapkan, integrasi humor--keceriaan (cheerfulness) dengan kegiatan akademik—keseriusan (seriousness) sebenarnya tidak secara langsung berdampak pada aspek-aspek akademik, semisal: hasil belajar dan kinerja akademik, namun lebih mengarah pada terciptanya kesejahteraan batin dan suasana relaks, hilangnya ketegangan belajar dan stress. Serupa dengan itu, hasil riset Wu et al. (2021) juga menunjukkan adanya stimulasi negative integrasi humor dalam pembelajaran. Senada dengan itu, hasil riset Masek, Hashim, & Ismail (2019) melaporkan integrasi humor yang kurang tepat dalam proses pembelajaran dapat mengalihkan perhatian

peserta didik lari materi pembelajaran. Hasil riset tersebut memberi sebuah catatan, integrasi humor yang tepat dan sesuai kebutuhan materi pembelajaran dipersepsikan bagus oleh mayoritas peserta didik.

Kelompok yang setuju integrasi humor dalam pembelajaran mengatakan, itu semua tergantung bagaimana humor itu dilakukan, siapa yang melakukan humor dan apa target humor itu disampaikan (Witt, 2016, pp. 211–239). Hasil riset (Bakar & Kumar (2019) dan Offer, Skead, & Seen (2018) melaporkan penggunaan humor di kelas mahasiswa dapat meningkatkan mood-belajar, mental belajar menguat, hubungan sosial guru-peserta didik dan antar peserta didik semakin bagus dan juga memperkuat ketahanan mahasiswa dalam menerima informasi. Setuju atau tidak setuju terhadap integrasi humor dalam kegiatan pembelajaran di kelas, beberapa penelitian berhasil menemukan bukti empiric yang menjelaskan adanya manfaat humor yang dilakukan dalam kegiatan pembelajaran (Ellingson, 2018; Goodboy, Booth-Butterfield, Bolkan, & Griffin, 2015; Hackathorn et al., 2012; Jeder, 2015; Korobkin, 2012). Namun demikian, kita sepakat terhadap saran yang mengasumsikan, tidak semua bentuk humor dalam proses pembelajaran itu baik sebagai stategi pembelajaran (Bolkan et al., 2018; West & Martin, 2019).

Humor in pedagogy memungkinkan dintegrasikan pada tiga aspek disain materi, proses pembelajaran, dan metode (*energizer*). Pertama, humor dapat diintegrasikan materi pembelajaran. Hasil riset Masek et al. (2019) mensyaratkan, integrasi humor dalam materi jangan sampai mengganggu capaian kompetensi yang menjadi target pembelajaran. Senada dengan itu, materi pembelajaran dapat disusun sedemikian rupa agar tidak terkesan kaku dan membosankan. Yang penting dijadikan pertimbangan, sasaran materi pembelajaran adalah anak remaja. Mereka sedang berada pada tahap pencarian diri (*self-identity*). Mereka tidak terlalu menyukai suasana kaku, terlalu formal. Sebaliknya, mereka sangat menyukai suasana serius, walau tetap santai. Canda dalam keseriusan sangat disukai remaja, namun demikian harus sesuai rambu-rambu yakni

harus ada kesesuaian integrasi humor dengan materi pembelajaran (*content-related humor matters*) (Daumiller, Bieg, Dickhäuser, & Dresel, 2020). Guru yang mampu mendisain materi akademik—yang sebenarnya sarat dengan keseriusan—dengan diintegrasi canda-canda segar, namun tetap tidak merusak pesan akademik, tentu akan menjadi idola siswa dan mahasiswa.

Kedua, humor memungkinkan diintegrasikan dalam proses pembelajaran. Ini sejalan dengan hasil riset J. L. Miller et al. (2017) yang merekomdasikan, integrasi humor dalam proses pembelajaran menjadikan kondisi kelas lebih relaks yang membuat keterlibatan peserta didik dalam kegiatan di kelas. Lebih lanjut, dikatakan integrasi humor dalam proses pembelajaran dengan pendekatan *student centered learning* (SCL)--berpusat pada siswa—merupakan pilihan anak-anak muda menjadikan kelas semakin efektif. Anak muda (usia antara 17-19 tahun) menyukai suasana santai, walau tetap serius. Mereka tidak menyukai kondisi pembelajaran yang kaku. Sebaliknya mereka suka pada kondisi pembelajaran fleksibel, serius tapi santai. Di sini, seorang dosen atau guru dituntut mampu menempatkan diri secara proporsional. Walau hal itu sulit, namun tuntutan. Jika dosen tetap bersikap kaku, maka mereka akan meninggalkannya.

Ketiga, humor bisa efektif bila diselipkan dalam penerapan metode, teknik, maupun strategi pembelajaran sebagai *energizer*. Senada dengan itu, dikatakan, sebenarnya integrasi humor dalam pembelajaran itu bagian dari metode pembelajaran (Gnevek et al., 2018), dan juga bagian dari alat atau media pembelajaran—Pozsonyi & Soulstein (2019) menyebut '*humor as a media scholar*', sementara Omede & Daku (2013) menyebut integrasi humor sebagai '*pedagogical tools for promoting learning*'. Sejalan dengan itu, integrasi humor dalam kegiatan di kelas sebenarnya berkait erat dengan kondisi psikologis dan emosi peserta didik terutama dengan retensi otak peserta didik selama belajar di kelas. Jeder (Jeder, 2015) mengungkapkan, integrasi humor yang tepat

berdampak terhadap '*good-retention*' dan ketahanan perhatian peserta didik dalam mengikuti pembelajaran di kelas. Temuan riset Tam (2021), Kurniasih, Lenaldi, & Wahidin (2018) dan Mauludin (2021) menegaskan bahwa energizer berupa humor berdampak positif terhadap ketahanan fokus otak peserta didik cenderung secara kuat ditentukan suasana penyegar. Materi energizer berupa humor segar, namun tidak bersinggungan dengan rasis, *bullying*, *body shaming*, dan agama. Paparan di atas menjelaskan, integrasi humor dalam kegiatan di kelas bisa dilakukan secara kondisional.

Integrasi humor dalam kegiatan akademik (*humor in pedagogy*) didasarkan pada bagaimana menyeimbangkan dua prinsip pembelajaran yakni *joyful* dan *meaningful*. Friedman & Friedman (2019) menyebutnya dengan istilah '*when humour is meaningful*'. Istilah Friedman tersebut menegaskan, dua prinsip tersebut bagai dua sayap yang harus selalu berpasangan. *Joyful* berarti suasana menyenangkan. Proses pembelajaran di kelas seharusnya membuat para siswa belajar dalam suasana menyenangkan. Namun suasana menyenangkan tersebut tidak boleh dominan, bahkan kebablasan. *Meaningful* berarti keberartian dan kebermaknaan. *Meaningful* ini merupakan sayap penyeimbang. Suasana menyenangkan boleh, namun harus tetap dalam rambu-rambu kebermaknaan proses pembelajaran. Davis, Love, & Killen (2018) menyebutnya dengan istilah '*seriously funny*'. Torres (2021) mengungkapkan, bila dua prinsip tersebut berhasil disandingkan, maka suasana kelas akan menyenangkan dan para siswa mudah memahami materi. Kebermaknaan kegiatan kelas diukur dari optimalisasi dalam mencapai hasil belajar. Sementara suasana kelas yang menyenangkan (*joyful*) diukur dari semangat dan ketahanan mental belajar peserta didik. Lu, Martin, Usova, & Galinsky (2018) Dari *ha-ha* (canda tawa) menuju *a-ha* (paham dan menguasai materi).

5. Minat belajar

Minat merupakan suatu keadaan di mana seseorang mempunyai perhatian terhadap sesuatu yang disertai keinginan untuk

mengetahui, mempelajari, dan membuktikan lebih lanjut. Minat juga dapat diartikan 'rasa lebih suka dan rasa keterikatan pada suatu hal atau aktifitas tanpa ada yang menyuruh. Senada dengan itu, ditemukan bahwa minat merupakan kecenderungan dan kegairahan yang tinggi atau keinginan yang besar terhadap sesuatu. Sejalan dengan itu, minat merupakan perasaan ingin tahu, ingin mempelajari, mengagumi dan bahkan ingin memiliki sesuatu yang diinginkannya. Minat sering disebut (Bahasa Inggris) *interest*. Hal itu mennggambarkan bahwa minat mengarah pada adanya kecenderungan tertentu.

Minat pada dasarnya merupakan bentuk penerimaan atau penolakan seseorang terhadap sesuatu di luar dirinya (Thoman, Sansone, Robinson, & Helm, 2020). Minat juga bisa berupa rasa suka atau tidak suka (bukan benci) seseorang terhadap sesuatu yang di luar dirinya. Sesuatu yang di luar dirinya itu bisa berupa orang, benda, kegiatan, pengalaman, keyakinan, dan hobby. Minat dapat dikenali dari ciri-ciri sebagai berikut. Pertama, orang yang memiliki minat terhadap sesuatu berusaha memanfaatkan waktu luang demi mewujudkan minatnya. Kedua, dia berusaha mencari waktu dan kesempatan untuk yang diminatinya itu. Ketiga, orang tersebut berusaha berkeinginan mengerjakan yang diminatinya. Keempat, orang tersebut melakukan minat itu dengan senang hati. Hal itu menegaskan, orang yang memiliki minat dapat dikenali dari 4 hal: pemanfaatan waktu luang, suka cari waktu dan peluang, keinginan yang sulit dibendung, dan mengerjakan dengan rasa senang hati.

6. Hubungan persepsi dengan minat belajar peserta didik

Guru dan dosen memiliki peluang besar mempengaruhi minal belajar peserta didik melalui pendekatan dan cara mengajar. Hasil riset Sutarto, Sari, & Fathurrochman (2020) menunjukkan, cara guru mengajar dapat menjadikan minat belajar peserta semakin baik. Senada dengan temuan riset tersebut, riset Keller, Neumann, & Fischer (2017) antusiasme dan cara guru mengajar di kelas tidak hanya berdampak positif terhadap minat siswa, tapi juga hasil belajarnya.

Dua bukti empiric hasil riset tersebut memperlihatkan peran strategis guru dan dosen dalam membangun minat belajar peserta didik. Hal demikian berlaku untuk semua peserta didik, baik di sekolah maupun di perguruan tinggi, di masa normal maupun di masa pandemic.

Guru dan dosen seharusnya berusaha membangun dan meningkatkan minat belajar peserta didik. Juryatina & Amrin (2021) mengungkapkan, guru dan dosen dapat melakukan berbagai jenis kreasi dan strategi pembelajaran untuk membangun dan mengikat minat peserta didik. senada dengan hal itu, keberhasilan guru dan dosen membangun minat peserta didiknya akan berdampak pada keberhasilan proses pembelajaran di kelas. Minat yang bagus dapat dilihat dari optimalisasi kehadiran, keaktifan, dan keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran. Hasil riset Tambunan, Sinaga, & Widada (2021) menegaskan, minat yang kuat peserta didik pada mata kuliah berpangkal dari bagaimana cara dosen mengajar. Selanjutnya, ketika peserta didik memiliki minat kuat, mereka akan mencari seribu cara untuk menguasai materi pembelajaran. Hal ini menegaskan, mengapa banyak temuan riset menunjukkan adanya keterkaitan kuat antara minat belajar peserta didik dengan kepiawaian guru dalam mengelola kelas.

7. Motivasi belajar

Motivasi merupakan keinginan yang terdapat pada diri individu yang mendorongnya melakukan Tindakan. Senada dengan itu, motivasi dapat dimaknai sebagai keinginan untuk berbuat sesuatu. Filgona, Sakiyo, Gwany, & Okoronka (2020) menyebut, motivasi merupakan faktor pendorong dalam proses pembelajaran. Itu menggambarkan, motivasi berfungsi sebagai yang menggerakkan peserta didik dalam meraih tujuan pembelajaran. Hal ini dapat dipahami, peserta didik yang berprestasi bisa dipastikan karena memiliki motivasi kuat. Sebaliknya, peserta didik yang hasil belajarnya buruk, motivasi belajarnya dipastikan juga rendah (Ridha, 2020). Sejalan dengan itu, motivasi tidak sekedar menggerakkan

peserta didik meraih tujuannya, namun menjadi sesuatu yang sangat vital bagi peserta didik dalam menghadapi berbagai rintangan dalam upaya mewujudkan tujuan dan cita-cita hidupnya (Gopalan, Bakar, & Zulkifli, 2020). Uraian ini menegaskan betapa urgensinya motivasi bagi individu dalam pendidikan.

Selain mendorong, menggerakkan dan memberikan ketahanan dalam menghadapi berbagai rintangan, Elliot (2006) mengatakan, motivasi bisa menjadi energizer dan sekaligus sebagai pengarah perilaku seseorang. Dua fungsi motivasi ini melengkapi tiga fungsi motivasi yang disebut sebelumnya yakni sebagai pendorong, penggerak, dan pemberi ketahanan, sehingga ditemukan lima fungsi motivasi. Motivasi sebagai energizer terjadi di saat individu/peserta didik mengalami penurunan semangat dalam menggapai tujuan pembelajaran. Sementara Nikitin & Freund (2019) mengungkapkan, motivasi sebagai pengarah terjadi ketika peserta didik menghadapi rangsangan negative, maka motivasi mengarahkan agar tidak menabraknya. Paparan ini memperlihatkan bahwa lima fungsi motivasi belajar atau bekerja tersebut semakin memantapkan resiko buruk seperti apa bila individu hidup tanpa motivasi.

Motivasi memiliki aspek-aspek utama sesuai teori yang digunakan. Senada dengan itu, salah satu teori motivasi yang banyak digunakan para peneliti adalah yang berasal dari McClelland. Teori McClelland (1989, pp. 244–396), motivasi memiliki tiga dimensi utama. Pertama, dimensi kebutuhan terhadap prestasi (*need of achievement*). Kedua, dimensi kebutuhan terhadap kekuasaan (*need of power*). Ketiga, dimensi kebutuhan terhadap pertemanan (*need of affiliation*). Tiga dimensi motivasi tersebut bersifat integral dan interelasi antara satu dimensi dengan dimensi lainnya. Sejalan dengan itu, tiga dimensi motivasi McClelland tersebut merupakan ciri-ciri untuk mengukur kualitas motivasi peserta didik. Secara sederhana dapat dipahami, kualitas motivasi seseorang dapat diukur, seberapa kuat dorongan meraih prestasi, meraih kekuasaan atau pengaruh, dan memiliki jaringan pertemanan.

Cakupan ketiga dimensi motivasi McClelland dapat diuraikan secara detail, agar mudah dijelaskan dan diidentifikasi (Mahande & Akram, 2021). Pertama, kebutuhan terhadap prestasi. Kebutuhan ini memiliki beberapa indikator antara lain: (1) adanya perasaan terikat dengan tugas kuliah, (2) berusaha mengetahui prestasinya dan memperoleh umpan balik, (3) tanggap terhadap situasi yang sukar dan menantang, (4) keinginan menerima tanggung jawab baik secara individu maupun kelompok, (5) standar prestasi belajar yang dapat diukur dan terpenuhi. Kedua, kebutuhan terhadap kekuasaan. Kebutuhan ini memiliki indikator antara lain: (1) senang berargumentasi yang baik dalam perkuliahan, (2) mencari pengaruh yang dapat memberikan otoritas, dan (3) memandang pentingnya simbol status untuk mempengaruhi orang lain. Selanjutnya, kebutuhan terhadap afiliasi. Kebutuhan ini memiliki indikator antara lain: (1) senang bekerja sama dengan teman lain, (2) berinteraksi dengan teman sekelas dan bersahabat dengan teman baru, dan (3) kesediaan membantu sesama teman. Paparan ini menunjukkan, paparan secara detail ketiga dimensi motivasi McClelland tersebut menggambarkan betapa luas dan rincinya indicator motivasi.

8. Hubungan Persepsi tentang *Humor in Pedagogy* dengan Minat dan Motivasi Belajar

Belum banyak ditemukan riset yang melaporkan bahwa persepsi memiliki keterkaitan erat dengan minat dan motivasi secara simultan. Hal itu menegaskan, relasi kuat antara persepsi dengan minat dan motivasi belum banyak didukung data empirik hasil penelitian. Hasil riset yang ditemukan, adanya hubungan antara persepsi dengan minat, dan antara persepsi dengan motivasi. Sebagaimana ditunjukkan hasil riset Arthur, Asiedu-Addo, & Assuah (2017) bahwa persepsi berdampak kuat terhadap minat, dan (Farah, Kanafiah, & Jumadi (2013) bahwa persepsi peserta didik tidak hanya mempengaruhi minat belajarnya, namun juga mempengaruhi si-

kap pada guru dan mata pelajaran. Kedua riset tersebut merekomendasikan agar para pendidik tidak memandang '*sepele*' terhadap fungsi minat dalam pembelajaran. Hal itu memperlihatkan bahwa minat peserta didik harus selalu dibangun, karena dari situlah kualitas pembelajaran dan kualitas hasil belajar mereka itu berpijak.

Keterkaitan erat persepsi dengan motivasi banyak dilaporkan beberapa hasil riset para ahli. Pertama, riset Wang & Lee (2019) ini mengungkapkan, banyak bukti empiric hasil penelitian tentang peran pentingnya motivasi sebagai pendorong keberhasilan belajar, namun mereka melupakan 'urgensi minat' dalam mempengaruhi dan meningkatkan motivasi belajar. Pesan utama hasil riset di China tersebut, mayoritas para akademik dan peneliti bidang pembelajaran memandang variabel penting pendorong belajar adalah motivasi, sehingga mereka melupakan bahwa minat (belajar) merupakan variabel sangat penting yang membangun motivasi. Kedua, hasil riset (Anwar, Asari, Husniah, & Asmara (2020) memperlihatkan, bahwa kuatnya dampak persepsi peserta didik terhadap motivasi belajar dikaitkan dengan strategi pembelajaran kolaboratif. Hal itu berbeda dengan hasil riset yang kebanyakan berbicara persepsi peserta didik tentang personal guru dan dosen berdampak pada motivasi belajar. Ketiga, hasil penelitian Ika Dhamayanti (2021) memperlihatkan persepsi peserta didik berkaitan erat dengan motivasi belajar yang didasarkan pada penggunaan media pembelajaran. Ditemukannya beberapa hasil riset tentang keterkaitan erat persepsi dengan motivasi tersebut menegaskan kuatnya argumen kajian motivasi belajar dilihat dari persepsi didasarkan pada data empiric hasil riset.

BAB III
METODE PENELITIAN

Penelitian ini didasarkan pada dua argumen. Pertama, persepsi peserta didik tentang *humor in pedagogy* dan dampaknya terhadap minat dan motivasi belajar merupakan realitas akademik yang dirasakan mahasiswa perguruan tinggi di seluruh dunia. Kekakuan cara guru dan dosen mengajar menjadi faktor penting bagi pencarian model pembelajaran di perguruan tinggi baik di masa normal (pembelajaran tatap muka) maupun pembelajaran daring. Kedua, Lembaga Pendidikan dari kelas dasar, menengah hingga perguruan tinggi bertugas memberi layanan akademik melalui kegiatan pembelajaran. Guru dan dosen menjadi ujung tombak keberhasilan layanan akademik tersebut. Mayoritas para guru dan dosen belum melihat secara positif terhadap fakta empiric hasil-hasil riset para pakar dunia tentang dampak positif integrasi humor dalam pembelajaran di sekolah maupun di perguruan tinggi. Hal itu menunjukkan, bahwa *Humor in pedagogy* (integrasi humor dalam pembelajaran) merupakan cara efektif untuk mendokrak minat dan motivasi belajar peserta didik yang akhir-akhir ini mengalami penurunan.

Penelitian ini merupakan penelitian campuran. Penelitian diawali dengan penggalian data melalui teknik survey. Olah data hasil survey dilakukan dengan menggunakan aplikasi SPSS 21. Olah data

hasil survey untuk mendapatkan data dampak persepsi tentang *humor in pedagogy* dan dampaknya terhadap minat dan motivasi menggunakan regresi model manova (*multivariate analysis of variance*). Selanjutnya data hasil regresi model manova tersebut dianalisis dengan menggunakan data kualitatif berupa *in-depth interview* dan FGD. Hesse-Biber (2010, p. 66) mengungkapkan, penelitian dengan metode campuran diawali dengan menganalisis data survey, dan dilanjutkan analisis dengan data wawancara. Hal senada juga diungkapkan olen Creamer (2018, p. 234), riset mixed-method design diawali dengan data angket, dilanjutkan dengan data observasi dan wawancara.

Penelitian ini didukung data primer dan sekunder. Data primer berupa data persepsi mahasiswa tentang *humor in pedagogy* dan dampaknya terhadap minat dan motivasi belajar. Data primer tersebut digali menggunakan metode survey. Untuk itu, disusun instrument berupa angket. Angket disusun mengikuti skala Likert dengan rentang jawaban 1-5 dengan struktur jawaban sebagai berikut: untuk data persepsi peserta didik menggunakan jawaban: sangat sangat setuju, sangat setuju, setuju, cukup setuju, tidak setuju. Sementara untuk data minat dan motivasi menggunakan jawaban: selalu, sering, kadang-kadang, jarang, dan tidak pernah. Selanjutnya, data primer untuk menjawab pertanyaan mengapa persepsi tentang humor in pedagogy berdampak pada minat dan motivasi belajar digali menggunakan metode interview secara mendalam. Data sekunder berupa hasil penelitian pihak lain tentang persepsi mahasiswa tentang integrasi *humor* dalam pembelajaran digunakanuntuk melengkapi data dan mempertajam analisis.

Partisipan penelitian melibatkan sampel sejumlah 310 mahasiswa yang merupakan representasi dari sembilan jurusan PAI, PBA, MPI, PGMI, PBI, Pendidikan Biologi, Pendidikan Fisika, Pendidikan Matematika, dan Pendidikan Kimia di UIN Walisongo Semarang dari jumlah total 3626 mahasiswa—catatan: penelitian ini dilakukan sebelum ada fakultas saintek. Penentuan sampel dilakukan dengan didasarkan pada tabel *Isaac & Michael* dengan tingkat kesalahan

5%. Keterwakilan mahasiswa dari 9 jurusan tersebut merupakan target maksimal data penelitian. Sementara informan yang dilibatkan dalam indepth-interview diambil masing-masing jurusan 2 mahasiswa, sehingga total informan wawancara berjumlah 14 mahasiswa dan FGD juga 14 orang.

Proses penelitian berlangsung selama empat bulan (Juni-September) yang dimulai dari desk-review, penyusunan instrument angket, uji validitas dan reliabilitas, olah data kuantitatif menggunakan SPSS 21, analisis hasil data kuantitatif dengan menggunakan data wawancara mendalam dan *focus-group discussion*.. Sebelum penelitian dilakukan, terlebih dahulu dikumpulkan berbagai bahan sekunder, termasuk artikel-artikel jurnal mengenai persepsi mahasiswa tentang *humor in pedagogy*. Penyebaran angket dilakukan secara langsung melalu ketua dan sekretaris untuk didistribusikan melalui para dosen yang mengajar pada hari itu. Dalam satu minggu, data sejumlah 310 sudah kembali ke peneliti. Perlu dicatat, peneliti mengirim instrument kepada jurusan berjumlah 350 eksemplar. Berarti instrumen yang tidak kembali sejumlah 40 eksemplar atau sekitar 29%.

Analisis data dilakukan dalam tiga bentuk. Pertama, pengolahan data kuantitatif menggunakan tahapan: seleksi instrumen yang sudah diisi responden, lakukan tabulasi, hitung semua nilai total tiap variabel, dan selanjutnya lakukan olah data dengan menggunakan SPSS 21. Kedua, analisis data kualitatif wawancara mendalam dan FGD. Analisis data tersebut mengikuti tahapan Miles & Huberman (2014, pp. 31–32) yang meliputi: kondensi data, display data, dan interpretasi data. Langkah pertama: kondensi data wawancara dan FGD. Data wawancara harus sudah berupa transkrip wawancara dan FGD, selanjutnya dilakukan proses koding. Koding dilakukan secara manual. Kata-kata dan istilah dalam koding didasarkan pada pertanyaan 'mengapa persepsi tentang humor in pedagogy' berdampak positif terhadap minat dan motivasi belajar.

Hasil koding dari transkrip wawancara dan FGD selanjutnya di*display* dalam bentuk *summary* dan *synopsis* sesuai data yang dibutuhkan untuk menjawab pertanyaan mengapa 'persepsi tentang humor in pedagogy berdampak pada minat dan motivasi belajar'. Sementara langkah ketiga yakni verifikasi data dilakukan dengan menggunakan tiga langkah. Pertama, melakukan *restatement* atas data yang ditemukan dari wawancara *online* dan FGD. *Restatement* berisi deskripsi bukti adanya pengaruh persepsi tentang *humor in pedagogy* terhadap minat dan motivasi belajar. Kedua, melakukan *description* untuk menemukan pola atau kecenderungan dari data yang ada. *Description* mengungkapkan perbandingan antar satu bukti dengan bukti lainnya tentang wujud dampak persepsi tentang *humor in pedagogy* terhadap minat dan motivasi belajar. Langkah ketiga yakni melakukan *interpretation* pengungkapan makna dari data yang telah dikumpulkan. Langkah ketiga ini sering disebut 'semi analisis', tidak menggunakan sumber teori, dan tidak melibatkan pikiran peneliti.

BAB IV
HASIL PENELITIAN DAN PEMBAHASAN

Pada bagian hasil penelitian dan pembahasan ini, dipaparkan tiga wujud hasil penelitian dan analisisnya yang mencakup: wujud persepsi peserta didik tentang *humor in pedagogy*, wujud kontribusi persepsi peserta didik terhadap minat belajar, dan wujud persepsi peserta didik terhadap motivasi belajar. Wujud hasil penelitian yang didasarkan pada *output* analisis SPSS tersebut dipaparkan dengan tiga langkah yakni deskripsi, eksplanasi, dan interrelasi. Deskripsi, memaparkan data apa adanya dengan cara menggambarkan kondisi data sehingga dapat dipahami para pembaca. Eksplanasi, menjelaskan terkait kecenderungan data yang ditemukan. Senada dengan itu, interrelasi berarti memperlihatkan kaitan antara data yang satu dengan data lainnya.

1. Wujud persepsi peserta didik tentang *humor in pedagogy*

Dari data sebaran persepsi peserta didik tentang humor in pedagogy ditemukan data yang menunjukkan bahwa persepsi mahasiswa atas dosen yang mengajar dengan menyisipkan humor di kelas tergolong bagus. Data memperlihatkan, mahasiswa yang menyukai integrasi humor sebesar 84 persen. 84 persen mahasiswa yang menyukai dosen yang mengintegrasi humor dalam perkuliahan tersebut terdiri dari: 24% (74 orang) cukup menyukai, 43 persen menyukai (133 orang), dan 17 persen sangat menyukai (52 orang). Sementara mahasiswa yang tidak menyukai tergolong kecil yakni

16 persen atau 51 orang. Sejalan dengan itu, data menggambarkan bahwa mayoritas responden berjumlah 259/310 memiliki persepsi yang bagus pada pendidik yang suka mengintegrasikan humor saat mengajar di kelas. Hanya sebagian kecil mahasiswa yang tidak menyukai integrasi humor di kelas. Hal itu menegaskan, integrasi humor dalam pembelajaran diminati mahasiswa. Untuk mengetahui lebih detailnya, dapat dilihat pada tabel 4.1.

Tabel 4.1. Distribusi Frekuensi Persepsi tentang Humor in Pedagogy

No	Kelas interval	Frekuensi	%	Kategori
1.	106 – 116	52	17	Sangat menyukai
2.	91 – 105	133	43	Menyukai
3.	76 - 90	74	24	Cukup menyukai
4.	61 – 75	36	12	Kurang menyukai
5.	46 – 60	15	4	Sangat kurang menyukai
	Jumlah	310	100	

Data tentang sebaran persepsi peserta didik tentang *humor in pedagogy* tersebut cenderung memperlihatkan adanya dua kelompok peserta didik di perguruan tinggi dalam mempersepsikan cara dosen mengajar dengan mengintegrasikan humor. Pertama, kelompok peserta didik yang mempersepsikan bagus dan menyukai dosen yang menyisipkan humor di kelas. Kelompok yang menyukai dosen yang menyisipkan humor bersifat mayoritas. Kedua, kelompok peserta didik yang kurang menyukai sebesar 12 persen (36/310) dan sangat kurang menyukai sebesar 4 persen (15/310). Sejalan dengan ditemukannya dua kelompok sebaran mahasiswa, mayoritas menyukai integrasi humor dalam perkuliahan, dan hanya sebagian kecil yang tidak menyukai dosen yang suka menyisipkan humor di kelas. Hal demikian mengindikasikan, mahasiswa menyukai dosen yang mampu mengemas perkuliahan

dalam suasana segar dan menyenangkan, serta tidak menegangkan dengan cara meyisipkan humor-humor segar di sela-sela materi.

Ditemukannya kelompok mayoritas mahasiswa—259/310 (84%)= menyukai, 32/310 (12%)= kurang menyukai, dan 15/310 (4%)= tidak menyukai *humor in pedagogy* tersebut--menunjukkan kreativitas dosen di kelas menjadi daya tarik bagi mahasiswa mengikuti perkuliahan. Data ini juga mengindikasikan, mahasiswa—ini juga berlaku untuk peserta didik di semua level pendidikan—kurang menyukai dosen dan guru yang mengajar dengan suasana kaku dan tanpa canda. Data wawancara online dengan mahasiswa menegaskan bahwa 35 mahasiswa informan 'semua tidak menyukai dosen yang mengajar tanpa ada sisipan cara atau humor di kelas'. Ketika ditanya, mengapa tidak menyukai? Informan 1 (semester 3, 20 tahun) mengatakan, "belajar dengan spaneng, sulit menerima materi". Hal itu menegaskan, mereka tidak menyukai kondisi kelas yang menegangkan dan penuh kecemasan.

Hasil temuan ini, mayoritas mahasiswa—representasi dari responden penelitian—senada dengan ungkapan riset Iivari et al. (2020) yang menjelaskan, integrasi humor menjadikan suasana kelas semakin kondusif dan positif. Bahkan integrasi humor dalam pembelajaran menjadikan perhatian dan fokus peserta didik terhadap materi pelajaran semakin kuat. Sejalan dengan itu, Bieg et al. (2017) humor bagaikan peluru sihir yang dapat menembus emosi peserta, sehingga mereka menyukai cara dosen dan guru mengajarkan materi yang berat, namun mereka menerimanya dengan rasa senang. Lebih lanjut James & Fox (2016) memberikan penjelasan, anak remaja menyukai stimulasi pertanyaan yang dikemas sesuai trend mereka yakni pertanyaan berbalut humor. Argumen ini sejalan dengan Nienaber et al. (2019) yang mengatakan '*the funny-thing*' merupakan sesuatu yang menjadikan seorang dosen dan guru dipersepsikan bagus oleh peserta didik.

Mengapa peserta didik mempersepsikan bagus, atau menyukai dosen yang mengajar dengan menyisipkan humor-humor

segar di antara materi pelajaran? Rokhmah, Betaubun, & Fenanlampir (2020) memberikan argument bahwa humor merupakan bentuk komunikasi yang bisa menciptakan suasana menyenangkan dan penuh canda. Hal serupa dikatakan Chan et al. (2018) humor merupakan bentuk interelasi social yang efektif dan menyenangkan. Bahkan Fovet (2009) mengatakan, integrasi humor di kelas dapat menjadikan hubungan social guru-siswa semakin bagus, suasana hati siswa bertambah senang dan akhirnya materi pelajaran yang sulit dapat dipecahkan dengan baik. Embalzado & Sajampun (2020) mempertegas argument atas pertanyaan di atas dengan ungkapan '*humor is a serious business*'. Humor itu persoalan serius. Hal itu semua menggambarkan, persepsi peserta didik yang baik pada dosen didukung teori dan hasil riset yang tidak diragukan.

Selain itu, data menunjukkan adanya sebagian kecil dari total responden kurang menyukai humor (kurang dari 15%), dan tidak menyukai (kurang dari 5%) merupakan hal yang wajar. Munculnya dua kelompok tersebut tampaknya dipicu oleh empat faktor: faktor ketepatan intergrasi humor, faktor kultur, usia, dan kondisi psikologis. Faktor ketepatan menyisipkan humor dalam pembelajaran menentukan keberfungsian humor sebagai alat pembelajaran yang efektif. Senada dengan itu, hasil riset Torok et al. (2004) dan Bakar (2019) menunjukkan, hanya integrasi humor yang berpotensi menyemangati, mengurangi kecemasan dan mendorongnya mampu berfikir. Sementara ketidak tepat integrasi humor justru menciptakan kekacauan (*disorientation*) di kelas. Nienaber et al. (2019) mengingatkan, data empiric mengungkapkan, humor bernuansa kekerasan dan sarkasme justru melemahkan semangat belajar peserta didik.

Latar budaya merupakan faktor penting dijadikan pertimbangan dalam menyisipkan humor di kelas. H. S. Kim & Plester (2019) dalam risetnya mengungkapkan, dampak humor ditentukan oleh perbedaan budaya. Senada dengan itu, jenis humor tertentu bisa jadi tepat untuk orang tertentu, tapi tidak tepat untuk orang

tertentu pula. Urgensi budaya sebagai pertimbangan penggunaan humor dalam pembelajaran didukung hasil penelitian T. Jiang, Li, & Hou (2019) bahwa guru dan dosen harus memahami karakteristik budaya peserta didik terlebih dahulu sebelum menggunakan humor dalam pembelajaran. Pemahaman atas budaya peserta didik di kelas harus dijadikan pertimbangan penting dalam menyisipkan humor. Sementara hasil riset Jiang, Lu, Jiang, & Jia (2020) menunjukkan, integrasi humor tidak hanya perlu mempertimbangkan latar budaya, namun usia, jenis humor dan kondisi psikologis peserta didik juga penting diperhatikan. Paparan ini menegaskan kuatnya teori Martin & Ford (2018, p. 16), humor merupakan bentuk permainan sosial-budaya.

Faktor usia juga penting untuk dijadikan pertimbangan ketepatan jenis humor. Kepada siapa humor diarahkan turut menentukan jenis humor yang dipilihnya. Humor untuk anak sekolah dasar berbeda dengan yang untuk anak sekolah menengah pertama, menengah atas, dan juga untuk mahasiswa pasca sarjana. Hasil riset Vrticka, Black, Neely, Walter Shelly, & Reiss (2013) melaporkan, usia dan kecerdasan turut menentukan ketertarikan seseorang pada humor. Usia remaja, mahasiswa merupakan usia senang pada keceriaan dan kegembiraan. Mereka termasuk kelompok usia penyuka humor. Sejalan dengan itu, kuesioner yang diberikan kepada 20 mahasiswa (semester 3) tentang respons pada dosen yang suka integrasi humor dalam pembelajaran, mereka kompak menunjukkan rasa suka.

Selanjutnya, ketepatan integrasi humor juga terkait dengan faktor kondisi kesehatan mental peserta didik. ungkapan ini menghadirkan dua pemahaman. Pertama, integrasi humor harus memperhatikan kondisi psikologis peserta didik saat itu. Orang yang sedang stress berat tentu tidak mudah distimulasi dengan humor. Hasil riset Nezlek, Derks, & Simanski (2021) mengungkapkan dampak humor untuk peserta didik yang sedang stress berat atau depresi dapat berdampak positif, dan juga negative. Hasil riset tersebut merekomendasikan, agar menghindari humor-humor yang

bernuansa sarkasme, menyinggung perasaan, dan berbau kekerasan. Kedua, integrasi humor itu bermanfaat untuk terapi Kesehatan mental. Terkait hal itu, ada beberapa yang perlu dihadir ulang di ruang ini. Pertama, humor merupakan bagian esensial dari kehidupan (Stieger et al., 2011). Kedua, humor merupakan vitamin dasar perangkat psikis manusia (Bar-On et al., 2007). Ketiga, humor berfungsi sebagai terapi mujarab dan jitu untuk efektifitas pembelajaran di masyarakat penuh stress saat ini (Novick et al., 2002). Ketiga teori tersebut sepakat bahwa humor sangat dibutuhkan relaksasi dan terapi Kesehatan mental seseorang. Hal menunjukkan bahwa tiga teori tersebut mendukung integrasi humor untuk peserta didik di masa globalisasi dan era industry 4.0 yang cenderung banyak tekanan psikologis. Integrasi humor di kelas dapat berfungsi sebagai alat pembelajaran yang mampu mewujudkan nuansa 'keseriusan akademik dengan suasana menyenangkan yang bisa dibawa ke dalam kelas'.

2. Wujud dampak persepsi peserta didik tentang *humor in pedagogy* terhadap minat belajar belajar

Data hasil analisis statistic melalui SPSS tentang dampak persepsi terhadap minat belajar menunjukkan adanya bukti bahwa persepsi mahasiswa tentang *humor in pedagogy* berpengaruh terhadap minat belajar. Besarnya F hitung dengan angka sig kurang dari 0.05 pada tabel 4.2.1 menggambarkan, dampak persepsi terhadap minat belajar tidak hanya meyakinkan pada level sampel penelitian, tapi juga berlaku pada tingkat populasi. Sementara besaran kontribusi persepsi peserta didik tentang *humor in pedagogy* cukup meyakinkan. Hal itu terlihat pada kolom *standardized coefficients* tabel 4.2.2. di mana skor kontribusinya tergolong tinggi yakni di atas 40%. Sejalan dengan itu, data hasil analisis regresi persepsi dan minat belajar memperlihatkan adanya keterkaitan erat antara kedua variabel tersebut. Paparan ini menegaskan, bahwa minat belajar peserta didik secara kuat dapat didasarkan pada persepsi.

Tabel 4.2.1. Anova Hubungan Persepsi dengan Variabel Minat

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	18377.783	1	18377.783	63.425	.000[a]
	Residual	89245.536	308	289.758		
	Total	107623.319	309			

a. Predictors: (Constant), X
b. Dependent Variable: Y_1

Data hasil analisis SPSS tentang keterkaitan erat persepsi dengan minat belajar menunjukkan adanya kecenderungan bahwa persepsi memiliki peran dominan dalam membangun minat belajar peserta didik. Ungkapan tersebut didukung data minat peserta didik yang secara dominan menggambarkan tingginya minat yang besarannya mendekati tiga per empat responden penelitian. Bahkan bila digabung dengan kelompok minat yang tergolong 'cukup' maka bisa mendekati mendekati 100 persen, Sebagaimana ditunjukkan oleh data, yang tingkat minat rendah kurang dari 10 persen (untuk lebih detail, data frekuensi minat, dapat dilihat pada tabel 4.2.3. Dua data yakni hubungan persepsi dengan minat belajar dan frekuensi sebaran data minat belajar peserta didik semakin menegaskan, persepsi secara meyakinkan dalam menentukan kualitas minat belajar.

Tabel 4.2.2. Koefisien Hubungan Persepsi dengan Minat

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	158.548	5.865		27.034	.000
	X	.505	.063	.413	7.964	.000

a. Dependent Variable: Y_1

Dominasi persepsi dalam menghadirkan minat belajar peserta sebagaimana yang ditunjukkan data pada ketiga tabel 4.2.1., 4.2.2., dan 4.2.3. itu didukung beberapa hasil riset para ahli. Riset Arthur, Asiedu-Addo, & Assuah (2017) melaporkan bahwa kualitas persepsi berbanding lurus dengan minat terhadap yang dipersepsikan. Riset tersebut merekomendasikan, betapa urgen persepsi peserta didik dalam membangun minat mengikuti mata pelajaran matematika. Jika peserta didik mempersepsikan negative pada mata pelajaran, maka minat belajarnya menjadi buruk dan negatif. Hal tersebut didukung riset Bozionelos et al. (2015) yang menegaskan determinasi persepsi dalam membangun minat belajar terbukti meyakinkan. Riset (Beckett, Sheppard, Rosene, & Whitlock (2016) mendukung dua riset sebelumnya melalui riset survey terhadap 89/132 mahasiswa farmasi, 67% merekomendasikan pentingnya humor dalam penerapan metode pembelajaran. Mengapa humor? Integrasi humor dalam pembelajaran tidak hanya meningkatkan, perhatian dan perasaan senang dalam mengikuti pembelajaran juga meningkat. Paparan tersebut memperlihatkan keterkaitan erat persepsi dengan minat belajar didukung secara teoritik maupun secara empirik.

Tabel 4.2.3. Distribusi Frekuensi Minat

No	Kelas interval	Frekuensi	%	Kategori
1.	220 - 236	69	22	Sangat tinggi
2.	200 - 219	135	44	tinggi
3.	176 - 199	79	25	Cukup
4.	157 - 175	24	8	Kurang
5.	138 - 156	3	1	Sangat kurang
	Jumlah	310	100	

Data pada ketiga tabel di atas menggambarkan adanya interrelasi yang kuat antara signifikansi kontribusi persepsi tentang *humor in pedagogy*-- tabel 4.2.1, 4.2.2.-- dan bagusnya mayoritas

minat belajar—tabel 4.2.3. Keduanya menggambarkan ada kesenyawaan dan keseimbangan data, kuantitatif dan kualitatif. Hal itu menunjukkan bahwa signifikansi kontribusi persepsi peserta didik secara kuantitatif ternyata senada dengan bagusnya minat belajar yang mendominasi hampir seluruh responden. Bisa dikatakan, signifikansi kontribusi persepsi terhadap minat belajar tidak hanya ditemukan pada idealitas data, namun juga ditemukan di kelas. Kedua data, kontribusi persepsi (data kuantitatif) dan bagusnya mayoritas minat (data kualitatif) memperlihatkan keaslian data riset ini dapat dibuktikan. Uraian tersebut menegaskan, kuatnya kaitan persepsi dengan minat belajar ditopang data original dan factual.

Kuatnya kaitan persepsi dengan minat belajar ternyata tidak hanya didukung data original dan factual, tapi juga didukung teori yang kuat. Originalitas dan kefaktualan data kaitan persepsi dengan minat belajar sudah dibahas sebelumnya, sehingga didiskusi ulang. Senada dengan itu, Tin (2016, p. 277) menyampaikan, minat muncul di saat seseorang berinteraksi dengan objek yang memiliki signifikansi pribadi dalam konteks tertentu dan interaksi ditandai dengan pengaruh positif. Teori Tin ini memantapkan pemahaman, minat memang secara kuat dan meyakinkan dibangun oleh persepsi sebagai hasil interaksi dengan objek yang mengesankan. Sejalan dengan itu, cara guru dan dosen mengajar dengan menyisipkan humor sehingga performanya mengesankan tentu akan berdampak pada munculnya persepsi yang bagus bagi peserta didik. Seiring dengan itu, Meyer (2015, p. 21) humor tidak hanya berfungsi mengirimkan pesan atau berbagi makna, namun juga melibatkan hubungan antara mereka dengan humor. Banyaknya data empirik yang menyatakan humor menjadikan suasana hati para peserta didik merasa nyaman dan senang di kelas, semakin meyakinkan kebenaran teori Meyer dan Tin. Hal itu menandaskan bahwa persepsi peserta didik merupakan predictor penting bagi minat belajar.

3. Wujud dampak persepsi peserta didik tentang humor in pedagogy terhadap motivasi belajar

Data hasil analisis regresi variabel persepsi tentang humor in pedagogy terhadap motivasi belajar menggambarkan adanya bukti bahwa persepsi tentang *humor in pedagogy* mempengaruhi motivasi belajar. Besarnya F tabel dengan skor sig sebesar 0.002 (lebih kecil dari 0.05) memperlihatkan adanya signifikansi pengaruh persespsi terhadap motivasi belajar yang tidak hanya berlaku pada tingkat sampel, besaran responden penelitian saja, namun juga berlaku pada tingkat populasi. Sejalan dengan itu, data pada tabel 4.3.1. menggambarkan adanya hubungan yang kuat motivasi belajar peserta didik dengan perseps tentang humor in pedagogy. Hal itu menegaskan bahwa tingkat motivasi belajar peserta didik ditentukan kualitas persepsi.

Tabel 4.3.1. Hasil Analisis Regresi X terhadap Y2

ANOVA[b]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	997.679	1	997.679	9.379	.002[a]
	Residual	32763.560	308	106.375		
	Total	33761.239	309			

A. Predictors: (Constant), X
B. Dependent Variable: Y2

Selanjutnya, data menunjukkan adanya kecenderungan bahwa persepsi peserta didik menjadi aspek yang menentukan bagi motivasi belajarnya. Walau besaran pengaruh persepsi terhadap motivasi belajar kurang dari 20%, namun pengaruh persepsi terhadap motivasi belajar tetap signifikan dan bermakna. Hal itu ditunjukkan ada skor sebesar 0.002 (lebih kecil dari 0.05). Signifikan menunjukkan bahwa pengaruh persepsi tentang *humor in pedagogy* tidak hanya berlaku pada tingkat sampel saja, namun juga digeneralisasikan pada populasi. Sementara bermakna positif menggambarkan arah hubungan antara persepsi dan motivasi belajar bersifat positif. Positif dapat diilustrasikan, bila persepsi peserta didik positif, maka motivasi belajarnya juga positif. Selain itu, data juga memperlihatkan adanya hubungan positif antara motivasi

belajar dengan persepsi peserta. Untuk lebih detailnya, dapat dilihat pada tabel 4.3.2.

4.3.2. Tabel Koefisien Motivasi

Coefficients [a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	119.537	3.553		33.639	.000
	X	.118	.038	.172	3.062	.002

a. Dependent Variable: Y2

Data pada tabel 4.3.1 dan tabel 4.3.2. menggambarkan adanya keterkaitan erat antara motivasi belajar dan persepsi peserta didik tentang *humor in pedagogy*. Keterkaitan erat antara persepsi dengan motivasi belajar tersebut didukung oleh data sebaran frekuensi data deskriptif motivasi belajar (untuk lebih detail, lihat tabel 4.3.3). Data tersebut menunjukkan, tingkat motivasi belajar peserta didik secara mayoritas tergolong sangat baik, hampir mendekati angka 90%. Data ini menunjukkan adanya keberartian pengaruh persepsi peserta didik terhadap motivasi belajar. Hal demikian meneguhkan, keterkaitan persepsi dengan motivasi belajar tidak hanya didukung data kuantitatif, namun juga didukung data kualitatif.

Tabel 4.3.3. Distribusi Frekuensi Variabel Motivasi

No	Kelas interval	Frekuensi	%	Kategori
1.	144 - 152	18	6	Sangat tinggi
2.	121 - 143	243	78	tinggi
3.	118 - 120	17	5	Cukup
4.	105 - 117	22	8	Kurang
5.	92 - 104	10	3	Sangat kurang
	Jumlah	310	100	

Data menunjukkan, hubungan lurus persepsi peserta didik berbanding lurus dengan motivasi belajar. Implikasinya, guru dan dosen harus menyadari betapa penting membangun persepsi yang baik bahkan yang terbaik mahasiswa. Sebuah persoalan terpenting, namun pada kenyataannya banyak para guru dan dosen cenderung mengabaikannya. Pengabaian pentingnya persepsi dapat menimbulkan problem serius pembelajaran di kelas. Senada dengan itu, riset Rosenzweig, Wigfield, Gaspard, & Guthrie (2018) menunjukkan, persepsi peserta didik tidak hanya berdampak positif terhadap motivasi belajar, namun juga terhadap luaran akademiknya (*academic outcome*). Hasil riset tersebut didukung riset (Erickson, Condie, & Wharton-McDonald (2020) yang mengatakan, urgensi persepsi dalam pembelajaran tidak hanya berdampak pada motivasi belajar tapi juga pada kualitas pemahaman peserta didik terhadap materi pembelajaran. Hal itu menggambarkan, persepsi secara umum berfungsi penting dalam membangun motivasi belajar peserta didik.

Persepsi tentang humor juga memberi dampak kuat dalam membangun motivasi belajar peserta didik. Mengapa mempersepsikan itu penting? Tin (2016, p. 278) menegaskan, persepsi itu mencakup tiga komponen penting yang mencakup: sikap, nilai, dan pengetahuan. Itu berarti, persepsi berkaitan dengan sikap, nilai atau norma, dan pengetahuan seseorang. Mengapa persepsi tentang humor itu penting? Karłyk-Ćwik (2020) memberikan penjelasan, *humor as a factor in creating the social climate*. Humor merupakan suatu faktor yang menciptakan iklim sosial. Beberapa sumber mengatakan, humor meningkatkan interaksi sosial antara guru dan peserta didik. Bahkan Germanier-Manvell (2012) mengungkapkan, humor merupakan '*the powerful tool*' untuk membuat orang terlibat dalam pembelajaran. Senada dengan itu, R. A. Martin (2007) mendukungnya melalui ungkapan, sebagai alat pembelajaran humor memiliki tiga komponen penting yakni kognisi, emosi, dan ekspresi. Teori Martin menguatkan teori Germanier-Manvell, intergrasi humor tidak hanya melibatkan kognisi, namun juga melibatkan emosi

dan ekspresi. Sejalan dengan itu, persepsi tentang humor yang disisipkan dalam pembelajaran memiliki makna penting bagi peserta didik dalam memandang guru dan materi pembelajaran. Uraian tersebut memperjelas urgensi persepsi tentang humor terhadap motivasi belajar didasarkan berbagai argumen logis dan hasil riset para pakar pendidikan.

Temuan riset ini sebenarnya merupakan sebuah upaya guru dan dosen menarik minat dan membangun motivasi peserta didik. Guru dan dosen harus selalu mencari cara untuk menyukseskan proses pembelajaran dengan mendongkrak minat dan membangun motivasi belajar peserta didik. Tanpa minat dan motivasi belajar yang kuat, kecil kemungkinan peserta didik memperoleh hasil belajar baik. Hasil riset Tsai, Chang, & Cheng (2021) & Aprilia, Lustyantie, & Rafli (2020) menunjukkan, minat dan motivasi merupakan '*double power*' penentu kualitas hasil belajar. Hasil riset merekomendasikan, humor merupakan pilihan alternatif dan efektif untuk mendongkrak minat dan motivasi belajar. Hasil riset (Makewa, Role, & Ayiemba Genga (2011) memperlihatkan, penggunaan humor dalam pembelajaran tidak hanya menguatkan minat dan mendongkrak motivasi belajar, tapi juga memberi dampak positif terhadap kualitas hasil belajar peserta didik. Senada dengan itu, riset dalam disertasi Koprince (2012) menguatkan, integrasi humor yang tepat dalam pembelajaran tidak hanya menguatkan minat dan motivasi belajar, tapi juga meminimalisir kecemasan peserta didik di kelas perkuliahan.

PERGUNU
PERSATUAN GURU
Nahdlatul 'Ulama

BAB V
PEDAGOGY: ISU-ISU KINI DAN MENDATANG

Pedagogy ditemukan di seluruh kegiatan dalam kehidupan manusia. Pedagogy hadir di setiap ruang kehidupan tanpa mengenal usia, ras, agama, dan bangsa. *Pedagogy is for all*, pedagogy untuk semua orang. Dalam Islam, pedagogy ditemukan semenjak pemilihan jodoh, pernikahan, proses pembuahan, proses kehamilan, kelahiran, masa bayi, kanak-kanak, anak-anak, remaja, dan dewasa (QS. Ghofir: 67). Pedagogy tidak pernah absen di setiap kehidupan manusia.

Bab ini membahas sebelas tema yang mencakup: (1) pedagogy in covid-19: the great reset, (2) pedagogy: setiap anak itu cerdas, (3) pedagogy: mendidik atas dasar kebutuhan anak, (4) Pedagogy: anak itu miniature orang dewasa, (5) pedagogy: merdeka belajar, (6) pedagogy: kembalikan fitrah, (7) pedagogy: mendidik anak berfikir kritis, (8) pedagogy: membelajarkan bukan mengajari, (9) pedagogy: mendidik dengan pendekatan keibuan, (10) pedagogy: the key of change, dan (11) pedagogy: ruang penelitian di masa kini dan mendatang.

1. Pedagogy in Covid-19: The Great Reset

Pembahasan tentang pedagogi saat wabah covid-19 dan kedepan tidak bisa terlepas dari kondisi riil saat ini dan ke depan.

Kondisi riil yang dimaksud adalah wabah pandemic virus corona atau yang terkenal dengan istilah wabah covid-19. Covid-19 harus diakui telah mengubah semua pakem—bukan Sebagian--pendidikan dan pembelajaran. Tidak hanya di Indonesia, tapi terjadi di seluruh dunia, baik negara miskin, berkembang atau negara maju.

Kenapa berubah? Karena itulah kenyataannya. Pelaksanaan Pendidikan dan pembelajaran di Lembaga Pendidikan manapun, dan di negara manapun, mengalami perubahan. Wabah covid-19 telah 'memaksa' perubahan pelaksanaan Pendidikan dan pembelajaran. Richard Florida sebenarnya sudah sejak lama menyampaikan bahwa saat ini—sepuluh tahun lalu—dunia memasuki 'kondisi baru'. Dunia sedang disetel ulang secara besar-besaran (*the great reset*). Dampaknya, manusia di bumi harus hidup dengan tatanan baru. Itu mencakup seluruh ranah kebutuhan hidup dan kehidupan manusia, dari ekonomi, budaya, politik, dan juga Pendidikan. (Florida, 2010)

Ternyata prediksi ilmiah Richard Florida tersebut terbukti dengan munculnya wabah pandemic covid-19. Schwab & Malleret (2020) pun menulis keterkaitan isu 'setelan-ulang besar-besaran' dikaitkan dengan munculnya wabah covid-19 (covid-19 and *the great reset*). Dunia sedang di-*reset* seiring kemunculan wabah covid-19. Apakah covid yang mereset dunia? Kedua penulis tidak menjelaskannya. Namun demikian, sebagai seorang muslim harus meyakini, peresetnya tidak lain Allah SWT. Dunia direset, alias disetel ulang. Kita semua saat ini sedang dalam tatanan dunia '*reborn*', lahir kembali. Dunia baru hasil reset, hasil setelan ulang. Ibarat android, dunia saat ini sedang ada pada settingan awal sebuah 'android kehidupan' yang masih 'baru' hasil *resetting*.

Oleh karenanya, kita harus siap dengan kondisi di luar kebiasaan. Kesiapan mencakup banyak aspek: mental, perasaan, pikiran, fisik, sosial, akademik, manajemen, kepemimpinan, dan lainnya. Semua menyadari bahwa itu jelas tidak mudah. Karena *resetting* itu datangnya tiba-tiba, mendadak. Di Indonesia, gonjang-ganjing

praktik pendidikan akibat covid-19 efektif dimulai pada awal bulan Maret 2020.

Kata mendadak itu tentu bagi kita orang awam, khususnya terkait dengan perkembangan dunia kevirusan. Mungkin bagi kalangan elite-ilmuwan bukan lagi mendadak, karena seperti diungkapkan pada paragraph sebelumnya, sepuluh tahun tahun lalu, Richard Florida tampaknya sudah mengenali gejala-gejala dunia akan disetel-ulang.

Apapun kondisinya, apapun keadaannya, ini adalah realitas yang harus dihadapi bersama. Seluruh manusia sedunia secara bersama-sama harus siap menghadapi dunia *resetting* ini. Apakah negara-negara di luar Indonesia, masyarakat di luar negara kita, lebih siap ketimbang kita? Ternyata tidak demikian. Sebenarnya sama, sama-sama terkejut, karena *resetting* dunia hadir di luar kendali nalar intelektual manusia. Zaheer menyatakan, "*The COVID-19 pandemic took the world by surprise and unfolded extremely rapidly*". (Allam, 2020, p. 5) Memang demikian, covid-19 datang secara tiba-tiba, kemudian memporak-porandakan dunia dengan begitu cepatnya, hingga detik ini belum muncul seorang ahli di bidang pervirusan yang berhasil menemukan vaksin peredam corona. Hal itu bisa dilihat pada berita dunia, bagaimana banyak negara-negara mengalami kebingungan dalam menghadapi bencana covid-19. Untuk hal ini dapat dicontohkan: Negara Itali, bahkan America Serikat, sempat mengalami shock, lantaran teori-teori medic kelas kakap tidak efektif—untuk tidak dikatakan 'mengalami kepanikan'—dalam mengatasi serangan virus corona.

Bagaimana wujud pendidikan dan pembelajaran di masa pandemic covid-19? Pandemi covid-19 merupakan problem global yang berdampak serius terhadap Pendidikan dan pembelajaran di semua level—dari kelompok bermain (KB), taman kanak-kanak, sekolah dasar, sekolah menengah pertama, sekolah menengah atas, hingga perguruan tinggi dan terjadi di seluruh dunia. Covid-19 tidak sekedar menggubah cara belajar, dari tatap muka di ruang

kelas menjadi online dari rumah. Pandemi covid-19 telah mengubah budaya belajar, dari ketergantungan pada guru dan sumber belajar menuju kemandirian belajar. Namun demikian, karena kehadiran covid-19 mendadak, maka perubahan budaya belajar tidak berjalan dengan mulus. Sebaliknya, ditemukan berbagai problem berupa kesulitan belajar, menurunnya kompetensi akademik peserta didik, terjadinya demotivasi di kalangan peserta didik yang tidak kunjung selesai hingga pandemic berjalan hampir dua tahun (Maret, 2019- Nopember, 2021). Berbagai persoalan Pendidikan dan pembelajaran di masa pandemic memicu munculnya kebingungan di kalangan akademisi dan juga para ilmuwan di dunia.

Salah satu bentuk kebingungan di kalangan ilmuwan dunia terbaca dalam sebuah artikel berjudul "*The Future is Unwritten: Listening to the Rhythms of COVID-19*", sebuah masa depan yang sulit dirumuskan, dengarkan lantunan covid-19. (Kumm, Pate, & Schultz, 2020) Dunia memang mengakui, covid-19 telah membuat dunia secara global dan melahirkan krisis tata kelola, termasuk dalam pendidikan. Ini terjadi di negara manapun, dengan kondisi ekonomi semaju apapun, dengan teknologi secanggih apapun. Sehingga dikatakan, kita sedang berada di perahu yang sama, sedang terombang-ambing oleh guncangan dahsyat sang corona virus.(Žižek, 2020) Apalagi di negara dengan kondisi ekonomi yang kurang stabil, penanganannya cenderung bersifat *trial and error* serta *unprecedented* (Mas'udi & Winanti, 2020).

Namun demikian, bila dicermati ternyata selalu ada sisi menarik dalam setiap peristiwa. Sebuah artikel mengungkap, bagaimana crisis dunia sebagai dampak wabah covid-19 ternyata memunculkan banyak peluang dan kemajuan. Ada pula yang menyebutnya, 'keberkahan dunia pendidikan di balik pandemic covid-19'. Salah satu kasus menarik di bidang pendidikan, gara-gara pandemic covid-19, mendadak dunia pendidikan di Indonesia menerapkan sistem pembelajaran *virtual*, *online*, atau *remote-learning*. Padahal sebelum muncul covid-19, para guru dan dosen merasa enggan menerapkan pembelajaran virtual. Alasannya beraneka

ragam, karena tidak mau repot, *ribet,* dan berbiaya mahal. Ada juga yang beralasan, walau tidak diungkapkan, yakni kurang menguasai teknologi. Yang lain beralasan, keterbatasan perangkat dan susahnya sinyal, mengingat lokasi tempat tinggal terpencil, jauh dari jangkauan internet. Itu merupakan beberapa argumen penolakan para pengajar untuk tidak mau menerapkan pembelajaran virtual.

Penolakan penerapan pembelajaran daring ternyata juga datang para murid dan orangtua. Alasan penolakan paling umum adalah ketidak-tersediaan (*un-availability*) perangkat teknologi yang memadai, ketidak-terjangkauan sinyal internet, kemampuan dan penguasaan penggunaan teknologi, dan keterbasan biaya untuk *online*. Namun kehadiran pandemic covid-19 telah meredam semua bentuk penolakan tersebut. Penerapan prokes, terutama *social & physical distancing* yang berdampak pada diharuskan ditutupnya sekolah dan kampus, mewajibkan pembelajaran jarak jauh dari rumah. Pemerintah tidak punya pilihan kecuali pemberlakuan pembelajaran daring. Walau terkesan mendadak, dan nyaris kurang persiapan, pemberlakuan pembelajaran secara daring menimbulkan berbagai macam kesulitan.

Duniapun mengakui, munculnya covid-19 benar-benar telah memaksa semua negara menerapkan protokol kesehatan ala-covid-19 utamanya *social & physical-distancing* dalam pelaksanaan pendidikan. Sistem yang dipandang paling tepat saat pandemic covid-19 adalah pembelajaran virtual. Sejalan dengan kondisi saat itu, beberapa istilah terkait pembelajaran virtual pun *booming.* Istilah-istilah yang popular saat pandemic covid-19 antara lain: pembelajaran daring (*online learning*), pembelajaran jarak jauh (*remote-learning*), pembelajaran tidak langsung (*indirect-learning*), pembelajaran non tatap muka (*non face-to-face learning*), dan pembelajaran berbasis elektronik atau teknologi (*electronic-based learning*). Ragam istilah pembelajaran bahkan lebih tenar ketimbang istilah covid-19.

Berikut dipaparkan berbagai model pembelajaran daring di masa pandemic covid-19 di berbagai negara di dunia. Pemaparan

ini untuk mengungkap tingkat kesiapan pelaksanaan, proses, dan kesulitan-kesulitan yang muncul dalam pembelajaran di masa covid-19 tiap negara di seantero jagad. Semua narasi didasarkan pada telaah atas hasil penelitian oleh para ahli level dunia yang terbit di berbagi jurnal internasional terindeks.

Pembelajaran virtual di masa covid-19 di Jerman. Sebagai negara maju, Jerman ternyata juga tidak terlepas dari wabah covid-19. Dalam bidang pelaksanaan pembelajaran, pemerintah melakukan lockdown. Dilaporkan, sekitar 10 ribu sekolah ditutup, tidak ada kegiatan pembelajaran tatap muka. Semua kegiatan pembelajaran dilakukan secara daring. Namun penutupan sekolah hanya berlangsung cukup singkat, hanya seputar 2 bulan, dari bulan Maret 2020 dan sekolah mulai bulan Mei 2020.

Selama dua bulan, pembelajaran dilaksanakan secara daring. Adakah permasalahan urgen muncul? Masalah tentu ada. Perubahan tatap muka menjadi pembelajaran virtual ternyata menyisakan masalah, namun cepat teratasi. Hal itu karena kesiapan dan kesadaran guru, murid, dan terutama masyarakat. Rata-rata para pendidik di Jerman memiliki kapabilitas teknologi memadai. Demikian pula, masyarakatnya juga memiliki kesiapan dan kesadaran tinggi terutama untuk menyambut pelaksanaan pembelajaran secara daring untuk para anak-anak di rumah. Barangkali kesiapan dan kesadaran yang tinggi, pihak sekolah dan masyarakat, yang membuat minimnya laporan atau keluhan dari masyarakat terkait pembelajaran online untuk siswa sekolah dasar hingga perguruan tinggi.

Yang dirasakan para guru di Jerman justru bagaimana menangani minimnya komunikasi dengan para siswa dan motivasi belajar siswa agar tetap berkualitas baik. Betapapun kecanggihan teknologi, tetap saja tidak mampu mencover komunikasi secara tatap muka. Sekali lagi, karena pembelajaran daring tersebut hanya berlangsung dua bulan, maka permasalahan serius utamanya terkait optimalisasi ketuntasan penyampaian materi dan penguasaan materi oleh siswa tidak sempat mencuat ke permukaan.

Pembelajaran di masa covid-19 di Finlandia. Finlandia termasuk negara yang tidak terlalu tergoncang oleh kehadiran covid-19. Negara berpenduduk sekitar 5.5 juta manusia tersebut tergolong cepat dalam menangani serangan covid-19. Hanya sekitar 4 bulan, Finlandia sudah berani menyatakan 'aman' dari covid. Moisio (2020) mengungkapkan, pertengahan Mei 2020, pemerintah Finlandia menetapkan bahwa Finlandia sudah 'normal'. Kegiatan sekolah sudah diperbolehkan dilakukan secara luring, walau tetap dengan menerapkan protokol Kesehatan covid-19 secara ketat.

Bahkan untuk sekolah level kelompok bermain (KB) dan taman kanak-kanak (TK) secara efektif dilaksanakan secara tatap muka. Tentu saja atas kesepakatan antara pemerintah dan para orangtua. Keputusan bahwa sekolah KB dan TK dilaksanakan secara tatap muka didasarkan pada dua argumen. Pertama, anak-anak tidak berpotensi sebagai pembawa (carrier) virus corona, sehingga mereka aman masuk sekolah, dengan catatan, para guru juga harus ketat menerapkan protokol covid-19. Kedua, para orangtua Finlandia mayoritas para pekerja pelayan masyarakat (*care-giver*), sehingga mereka khawatir anak-anak tidak terurus dengan baik ketika berada di rumah. Ketentuan lain yang diterapkan secara sangat ketat adalah para pengantar siswa, khususnya sekolah kanak-kanak, hanya boleh mengantar sampai depan pintu gerbang sekolah. Selanjutnya, para siswa dijemput guru dan petugas masuk ke kelas.

Berdasarkan informasi dari mahasiswa Indonesia yang sedang menempuh studi S3 di Universitas Tampere, Finlandia, sedikit gejolak pelaksanaan pembelajaran selama masa covid-19, dari luring ke daring, hanya terjadi pada tingkat pendidikan kelompok bermain (KB), kanak-kanak, hingga Pendidikan menengah atas. Sedangkan pada tingkat perguruan tinggi tidak terlalu terdampak. Mahasiswa di universitas di Finlandia sudah sejak lama mengenal dan melakukan pembelajaran secara offline dan online. Ketika mereka mendaftar sebagai mahasiswa, mereka diberi pilihan terkait model perkuliahan yang diinginkan, model luring atau model virtual. Oleh karena itu, kehadiran pandemic covid-19 yang memaksa

seluruh kegiatan di kampus diganti dengan pembelajaran online dari rumah tidak terlalu menimbulkan masalah.

Pembelajaran di masa covid-19 di Australia menarik untuk dicermati. Australia termasuk sebuah negara yang tidak melakukan kebijakan *lockdown* selama wabah covid-19. Masyarakat melakukan kegiatan dan pekerjaan rutin seperti biasa, namun protokol Kesehatan covid-19 tetap diberlakukan.(Allen, Rowan, & Singh, 2020). Namun untuk pelaksanaan pembelajaran, pemerintah Australia dengan cepat menerapkan pembelajaran daring. Para guru dan para orangtua, serta masyarakat di Australia dilaporkan memiliki kesiapan penggunaan perangkat untuk pembelajaran online tinggi, sehingga perubahan dari pembelajaran tatap muka menjadi pembelajaran virtual tidak menimbulkan gejolak terlalu serius.(Allen et al., 2020)

Sementara untuk pembelajaran di level perguruan tinggi cenderung tidak terdampak secara signifikan. Sebagian besar perguruan tinggi di Australia terbiasa melaksanakan perkuliah dengan dua model yakni tatap muka di kelas, dan tatap muka secara daring. Mahasiswa diijinkan memilih yang mereka inginka. Ketika pandemic masuk di Australia, civitas akademika level perguruan tinggi sudah memiliki kesiapan, baik dari sisi sumber daya manusia, maupun perangkat teknologinya (*technologically already established*). Karenanya, tidak banyak ditemukan persoalan serius atas pembelajaran secara daring. Itu sebabnya, mengapa tidak banyak artikel yang menceritakan kasus dan problematika pembelajaran daring di perguruan tinggi di Australia.

Pembelajaran di masa covid-19 di Zimbabwe sebenarnya tidak jauh berbeda dengan yang terjadi di negara-negara lain. Kehadiran pandemic covid-19 telah memaksa ditutupnya semua institusi Pendidikan dari leve sekolah dasar hingga perguruan tinggi. Tiga riset Dzobo, Chitungo, & Dzinamarira (2020), Tom (2021), dan Murewanhema et al.,(2020) menunjukkan penutupan sekolah dan juga kampus dilakukan secara mendadak. Penutupan sekolah dan kampus tersebut ternyata menimbulkan beberapa problem, terutama bagi

peserta didik, orangtua dan guru. Dampak terbanyak yang dialami peserta didik dan orangtua, terutama sekolah dasar, dan sekolah menengah, mereka banyak mengalami persoalan psikosomatis yang mencakup: stress parah, rasa ketakukan, dan kecemasan. Senada dengan munculnya problem tersebut, riset Mbulayi, Makuyana, & Kang'ethe (2021) menunjukkan adanya problem-problem psikososial yang justru mempengaruhi proses pembelajaran daring dari rumah.

Pembelajaran di masa covid-19 di Malaysia. Pembelajaran pada masa covid-19 di negara tetangga kita, Malaysia, sebenarnya tidak jauh berbeda dengan yang dialami oleh masyarakat Indonesia. Pemerintah Malaysia juga mengakui, bahwa covid-19 adalah masalah global. Covid-19 hadir mengguncang Malaysia. Salah seorang peneliti Malaysia mengatakan, wabah pandemic covid-19 merupakan '*an unprecedented global war*', perang global yang tidak mudah diatasi (Sakdiah & Kadir, 2020).

Malaysia menerapkan berbagai metode untuk mengatasi ganasnya covid-19 melalui langkah stategis yakni: respons efektif (*effective response*), pencegahan terukur (*preventive measures*) dan kesadaran masyarakat (*community awareness*). Targetnya, memutus mata rantai penularan corona virus (Sakdiah & Kadir, 2020). Tiga langkah strategis tersebut diterapkan dengan sangat ketat, termasuk dalam bidang Pendidikan. Pelaksanaan pembelajaran harus mengikuti protokol Kesehatan covid-19. Prinsip #stayhome dan #kitajagakita diterapkan dalam pelaksanaan pembelajaran di Malaysia secara ketat.

Penerapan dua prinsip protokol kesehatan covid-19 tersebut menjelaskan bahwa semenjak kebijakan pemerintah terkait wabah pandemic covid-19 disampaikan, maka seluruh satuan Pendidikan di penjuru negara Malaysia menerapkan pembelajaran virtual. Terkait bagaimana kondisi kesiapan guru, murid, dan masyarakat terkait pelaksanaan pembelajaran virtual sebenarnya tidak jauh berbeda dengan kita, bangsa Indonesia. Perbedaannya, sebagaimana ditegaskan dalam hasil penelitian Sakdiah & Kadir

(2020) masyarakat Malaysia memiliki '*awareness dan attitude*' tinggi dalam menghadapi serangan covid-19.

Gerak respon cepat seluruh komponen masyarakat, Lembaga Pendidikan, dan organisasi social menyebabkan penekanan dan pencegahan penularan virus corono di Malaysia terbilang sukses. Hal itu ditandai, tanggal 9 Juni 2020, WHO menyatakan, Malaysia termasuk salah satu negara yang berhasil gemilang menekan penyebaran virus covid-19, terutama di lingkungan sekolah dan perguruan tinggi. Hampir dapat dikatakan, tidak ditemukan data guru, dosen, dan murid yang terpapar virus corona.

Pembelajaran di masa covid-19 di Indonesia. Untuk mengungkap pelaksanaan Pendidikan di Indonesia selama masa covid-19 ada baiknya dituangkan ungkapan bahwa 'campur tangan kepentingan politik terkait pelaksanaan pembelajaran di Indonesia' membuat hingga jelang akhir bulan Agustus 2020, belum ada titik terang kapan pembelajaran daring—yang cenderung menyisakan banyak permasalahan—ini berakhir. Bahkan diprediksi, hingga akhir tahun 2020 pun, belum ada tanda-tanda pemberlakuan dan diijinkannya pembelajaran secara tatap muka diterapkan secara massif.

Alasan utamanya, karena masih banyak daerah yang masuk kategori zona merah, bahkan zona hitam. Bahkan bagi daerah zona hijau sekalipun, untuk menerapkan pembelajaran tatap muka harus meminta ijin secara resmi kepada pemerintah. Hingga tulisan ini dibuat, kebijakan umum pemerintah Indonesia masih menerapkan 'pembelajaran daring' untuk semua satuan Pendidikan, dari KB, TK/RA hingga perguruan tinggi.

Jika dilakukan *flashback* ke belakang, tepatnya awal bulan Maret 2020, di saat awal datang wabah covid-19, dunia pendidikan di seluruh Indonesia, dari level KB, TK/RA hingga perguruan tinggi benar-benar mengalami keterkejutan luar biasa. Kesiapan sumber daya manusia, dari guru, dosen, murid, serta masyarakat, dan juga Lembaga Pendidikan belum memiliki kesiapan secara memadai. Kehadiran covid-19 yang secara mendadak tersebut membuat

pontang-panting para pelaksana pendidikan dan tentu saja masyarakat yang paling terdampak.

Tepatnya awal bulan Maret 2020, di saat semester genap tengah berjalan, tanpa ada persiapan memadai, bahkan banyak guru, Lembaga dan juga orangtua belum mengenal, apalagi mampu menggunakan perangkat teknologi untuk pembelajaran virtual, tiba-tiba harus menerapkan menerapkan pembelajaran online. Dapat dikatakan, tata kelola bidang pendidikan secara nasional mengalami kekacauan, dan langkah yang diambil cenderung *'trial & error'* (Mas'udi & Winanti, 2020). Langkah pertama dilakukan pemerintah saat itu adalah WFH (*Work From Home*). Para siswa harus beralih cara belajarnya, yaitu dari rumah. Para mahasiswa harus pulang kampung, karena kampus harus dikosongkan. Kegiatan mahasiswa, dosen dan staf tidak lagi diperkenankan di kampus. Mereka semua harus bekerja dari rumah.

Kebijakan WFH berdampak diwajibkannya pembelajaran dan perkuliahan secara daring dari rumah. Instruksi pimpinan, yang penting siswa dan mahasiswa terlayani dengan baik. Guru dan dosen pun—jujur—mengalami kebingungan. Para pimpinan Lembaga Pendidikan sebenarnya juga sama-sama bingung. Walaupun sebenarnya kebingungan ini tidak hanya terjadi di Indonesia, namun juga di negara-negara lain. Mungkin hanya kadar kebingungannya yang berbeda.

Untuk mewujudkan instruksi pimpinan—pimpinan yang dimaksud adalah dari kepala sekolah, dekan, rektor, hingga Menteri— membuat para pendidik juga melakukan hal yang sama, langkah 'trial & error'. Ada yang menggunakan SMS, karena tidak sedikit guru dan atau dosen yang tidak memiliki android. Bisa dibayangkan, betapa ribetnya proses pembelajaran dengan menggunakan SMS. Namun pendidik yang model ini berjumlah tidak banyak.

Hasil riset kampus menunjukkan, platform yang paling favorit adalah Whatsapp (WA). Sementara pembelajaran dengan WA

cenderung menimbulkan banyak masalah. **Pertama**, problem interaksi pembelajaran yang cenderung *indirect-communication* atau *silent-interaction*. Kebanyakan media WA hanya fokus pada *mode chatting*. Mode *voice-note* belum banyak digunakan, apalagi *mode video-calling*, karena ini menyangkut problem **kedua**, yaitu kuota. Problem kuota terkait erat dengan problem pembiayaan. Problem biaya justru menjadi kendala serius di kalangan guru dan dosen. **Ketiga**, kerentanan hilangnya file-file penting sebagai dokumen proses pembelajaran. WA grup tidak aman untuk menyimpan file-file (materi pembelajaran, tugas peserta didik, dan file penting lain) proses pembelajaran. **Keempat**, pembelajaran melalui WA cenderung fokus pada aspek kognitif. Aspek afektif dan perilaku tidak bisa secara maksimal dilakukan melalui WA grup.

Data menggambarkan, beberapa guru dan dosen ada yang sudah mengenal *platform lain*, seperti: *google classroom*, meet, zoom, jitsi, webex, dan model elearning lainnya. Hingga bulan Agustus 2020,platform yang paling banyak digunakan adalah 'zoom'. Maraknya penggunaan media zoom oleh lembaga endidikan swasta favorit, Lembaga Pendidikan negeri, dan instansi pemerintah ternyata terkait erat dengan kemampuan pembiayaan. Namun demikian, penggunaan media zoom lambat laut ternyata menimbulkan beberapa permasalahan. Permasalahan yang paling populer adalah kuota yang cenderung sangat boros. Problem kuota internet tersebut tidak hanya dikeluhkan para orangtua wali, namun juga oleh para guru dan dosen. Akhirnya, WA grup menjadi platform pembelajaran daring paling digemari guru, dosen dan mahasiswa.

Mahalnya biaya pembelajaran daring harus dipikul masyarakat. Banyak orangtua protes kepada pemerintah. Mereka menyampaikan keluh kesahnya melalui media social, baik melalui WA, facebook, maupun youtube. Pemerintahpun merespon dengan menciptakan program pulsa gratis. Hingga timbul pertanyaan: Seberapa kemampuan pemerintah mengucurkan dana bantuan kuota atau pulsa kepada masyarakat? Sampaikan kapan bantuan

tersebut diberikan? Apakah bantuan paket internet atau bantuan pulsa gratis adalah solusi terbaik. Goncang ganjing pelaksanaan pendidikan di Indonesia selama masa pandemi covid-19 tampaknya tidak mudah diatasi. Olivia, Gibson, & Nasrudin (2020) & Mas'udi & Winanti (2020) mengatakan, permasalahan menjadi bertambah rumit, ketika kebijakan bantuan kuota tersebut ditunggangi kepentingan politik.

Dibandingkan dengan negara lain, kelambanan penanganan covid-19 di Indonesia disebabkan oleh banyak faktor, dari anggaran negara, campur tangan kepentingan politik, dan juga kesadaran serta sikap masyarakat secara menyeluruh yang kurang. Sejalan dengan kondisi saat itu, Abdullah (2020) mendeskripsikan kondisi masyarakat di saat awal datangnya pandemic covid-19 hingga akhir semester pertama tahun kedua (Juni-Juli 2021) sedang dalam '*fear dan treath*'. Masyarakat benar-benar dalam keadaan penuh ketakutan dan penuh ancaman. Boleh juga dikatakan, saat itu kondisi kehidupan dalam suasana mencekam. Sekolah, kampus, kantor, mall, dan bahkan jalan raya tampak lengang dan sepi. Sejalan dengan itu, informasi kematian manusia dikumandangkan hampir tiap, dan rata-rata ada 4-5 orang meninggal akibat terpapar covid-19.

Namun di balik itu semua, harus diakui bahwa kehadiran covid-19 telah membawa 'berkah'. Keberkahan yang dimaksud adalah seiring dengan suasana mencekamnya dunia, dunia pendidikan Indonesia mengalami kemajuan. Minimal maju pada aspek penggunaan teknologi dalam pelaksanaan pembelajaran. Pembelajaran daring sudah mulai menjadi kebiasaan baru dalam pembelajaran. Saat itu, menjelang akhir bulan Agustus 2020, seluruh komponen pelaksana pendidikan, dari tingkat SD hingga perguruan tinggi semakin massif melakukan berbagai workshop penggunaan media pembelajaran daring. Istilah webinar juga mulai sangat familiar di telinga masyarakat, bahkan di kalangan masyarakat awam sekalipun. Rapat RT dilaksanakan melalui *zoom-*

meeting. Sebuah peristiwa berbasis digital yang belum terjadi sebelum covid-19 datang ke bumi Indonesia.

Para guru hampir di setiap kesempatan diundang oleh kementrian (Kemenag maupun Kemendikbud kota atau kabupaten) untuk mengikuti pelatihan melalui *platform* pembelajaran daring, pelatihan penyusunan RPP daring, pembuatan instrument penilaian daring, dan penilaian daring. Semua kegiatan akademik di level guru sudah dilakukan secara daring. Demikian pula para dosen, secara massif kampus melatih para dosen belajar menggunakan elearning. Platform elearning kampus cenderung lebih maju, ketimbang yang di sekolah. Karena elearning kampus sebenarnya sudah lama ada, walaupun selama ini belum difungsikan secara maksimal. Hadirnya covid-19 membuat elearning kampus bangkit untuk dibenahi melalui LMS (*learning Management System*).

Problem yang hingga kini terus muncul dan belum ada solusi yang komprehensif, kesiapan masyarakat menerapkan pembelajaran dan perkuliahan virtual. Hasil riset menunjukkan, trasnformasi budaya belajar, dari belajar secara tatap muka ke belajar daring dari rumah, cenderung mengalami kegagalan. Problem mereka ternyata tidak hanya pada aspek biaya saja, namun juga kesiapan perangkat di rumah dan keterjangkauan sinyal. Bagi mahasiswa, kebanyakan terkait dengan problem ketersediaan perangkat dan sinyal. sementara bagi siswa di sekolah, terutama sekolah dasar dan menengah pertama, problemnya bertambah yaitu terkait kemampuan orangtua mendampingi anak-anaknya mengerjakan tugas dari guru.

Tampaknya problem ini tidak mudah dipecahkan oleh pemerintah dan lembaga pendidikan. Hasil riset Greenhow & Chapman (2020) menunjukkan, keterlibatan masyarakat, terutama para orangtua peserta didik dalam pelaksanaan pembelajaran secara daring dari rumah merupakan solusi terbaik dan efektif. Sejalan dengan itu, pemerintah dalam mengeluarkan peraturan pemerintah terkait dengan penanganan covid-19 seharusnya juga didasarkan pada aspirasi dan partisipasi masyarakat. Demikian pula,

Lembaga Pendidikan, sekolah dan kampus, berupaya semaksimal mungkin selalu melibatkan aspirasi masyarakat dan orangtua wali dalam merancang dan membuat kebijakan pembelajaran di masa pandemic. Dilibatkannya masyarakat dalam setiap kebijakan pemerintah dan Lembaga dapat mengeliminer tingkat kebosanan masyarakat dan orangtua sebagai akibat kurang jelasnya kapan wabah covid-19 ini akan berakhir.

Namun demikian, 'bagi dunia pendidikan, kehadiran covid-19 itu musibah telah membawa berkah' khususnya pada optimalnya pembelajaran secara daring di seluruh dunia. Pada kasus Pendidikan di Indonesia, bisa dikatakan, 'andai tidak ada covid-19, mungkin butuh 10 atau 20 tahun untuk penerapan integrasi platform pembelajaran online di semua level pendidikan'. Semenjak awal bulan Maret 2020, pemerintah Indonesia memberlakukan WFH bagi seluruh Lembaga Pendidikan di seluruh Indonesia. Padahal saat itu, para guru belum memiliki kesiapan untuk melakukan pembelajaran secara online. Demikian pula, masyarakat juga belum ada kesiapan untuk mengikuti perubahan pola pembelajaran dari luring ke daring. Namun kondisi mendesak, *to be or not to be*, masyarakat—orangtua dan siswa—harus 'memaksa diri' untuk mengikuti perubahan pola pembelajaran yang serba cepat tersebut. Kalau dihitung, hanya dalam satu tahun, dunia Pendidikan mengalami perubahan sangat cepat, dari pembelajaran luring menjadi pembelajaran daring.

Perubahan cepat tersebut mudah diucapkan, walau sebenarnya kenyataan di lapangan butuh perjuangan yang tidak mudah. Model pembelajaran tatap muka di kelas yang sudah dilakukan, tentu tidak bisa diubah secara mendadak secara daring sebagai akibat hadirnya pandemic covid-19. Kondisi seperti itu sebenarnya dialami oleh negara dan lembaga pendidikan di seluruh dunia. Hanya saja setiap negara memiliki strategi berbeda-beda terkait kebijakan pelaksanaan pendidikan dan pembelajaran di tengah mewabahnya virus corona. Riset Zhang, Wang, Yang, &

Wang (2020) menggambarkan, di China diberlakukan sebuah konsep penutupan kelas, pembelajaran jalan terus. Sementara riset Cheng (2020) menyebutnya "*School's Out, But Class's On*", sekolah ditutup, namun kelas tetap jalan. Senada dengan itu, pemerintah Indonesia mengeluarkan kebijakan kurikulum darurat covic-19. Prinsip yang digunakan, apapun kondisinya, pembelajaran harus tetap jalan. Kebijakan lain yang dilakukan pemerintah Indonesia, pembatalan ujian nasional, dan UTBK SBMPTN (Wajdi et al., 2020). Kebijakan darurat pendidikan tersebut wajar dikeluarkan, sejalan dengan kondisi saat itu yang cenderung mengancam bagi keselamatan nyawa peserta didik. Uraian tersebut menggambarkan bentuk-bentuk kebijakan emergensi Pendidikan di berbagai negara.

2. Pedagogi: Setiap Murid Cerdas?

Pendidik harus meyakini, setiap murid itu cerdas. Ungkapan ini merupakan anti-tesis dari pendapat mayoritas orang. Sejalan dengan itu, realitas di lapangan mengakui, dikotomi 'siswa cerdas dan tidak cerdas' itu fakta, bukan mitos. Bahkan sudah lazim dan sering ditemukan ketika para guru mengatakan 'siswa pandai, siswa sedang, dan siswa bodoh'. Perankingan kelas pada tiap akhir semester tanpa disadari juga menjadi ajang '*declaring*' dikotomi siswa. Senada dengan dikhotomi kecerdasan, istilah siswa cerdas dan tidak cerdas sudah dianggap lumrah. Sementara hasil elaborasi Amstrong (2003, p. 5) atas teori Howard Gardner menggambarkan, setiap memiliki kecerdasan multiple (8 jenis kecerdasan). Hal itu memperkuat pandangan dan sekaligus menolak ungkapan masyarakat tentang dikhotomi siswa cerdas dan tidak cerdas.

Pedagogi memandang setiap anak itu cerdas berbasis data riset. Pedagogi menegasikan pandangan tentang dikhotomi kecerdasan anak. Dalam pandangan pedagogy, setiap anak itu cerdas. Pedagogi memposisikan anak itu setara dengan yang lain. Sejalan dengan itu, pembedaan satu anak dengan lainnya bukan konsep pedagogi. Misi utama pedagogi adalah memanusiakan manusia. Senada dengan itu, istilah dikotomi 'anak cerdas dan tidak cerdas'

cenderung tidak memanusiawikan anak. Ungkapan tersebut didukung Hoerr, Boggeman, & Wallach (2010) & (Hoerr, 2000) yang mengungkapkan, teori *multiple-intelligence* menggambarkan bahwa setiap anak memiliki kecerdasan yang berbeda dengan anak lainnya. Hal demikian menegaskan, pandangan pedagogy tentang setiap anak itu cerdas didasarkan pada teori yang kuat.

Konsep pedagogi tentang equalitas siswa itu selaras dengan konsep pendidikan itu sendiri. Pendidikan memiliki misi utama yakni memanusiakan manusia. Jika ada lembaga pendidikan, yang sebenarnya merupakan pengejawantahan dari pedagogi, namun menseleksi murid dan kemudian menempatkan pada kelas yang berbeda. Kelas A terdiri dari anak-anak hebat. Kelas B terdiri dari anak-anak anak kelas 2. Kelas C terdiri dari anak-anak level 3 dan seterusnya. Lembaga pendidikan model seperti ini secara substansial sebenarnya sudah lari dari konsep pedagogi. Demikian pula, guru yang memandang dan bahkan menyebut 'siswa cerdas dan siswa tidak cerdas' berarti juga telah menciderasi misi utama pedagogi. Dengan kata lain, lembaga pendidikan dan para guru seperti itu sudah mendiskreditkan konsep pendidikan dan pedagogi.

Istilah pedagogi berarti ilmu mendidik anak. Pemikir berkebangsaan Belanda langeveld mengartikan pedagogi adalah proses pendewasaan anak. Sementara Paulo freire mengatakan pedagogi memiliki misi pembebasan manusia. Dua pandangan tersebut sejalan dengan ungkapan bahwa pedagogi bertugas memanusiakan manusia seutuhnya. Darby-Hobbs (2013) mengemukakan, untuk memanusiakan manusia di kelas, para pendidik harus memahami dimensi-dimensi kemanusian pada peserta didik. Memanusiakan manusia berarti upaya menghadirkan manusia seutuh utuhnya. Itulah mengapa pedagogi merupakan ilmu untuk mengembalikan manusia pada konsep semula. Dalam pandangan Islam, setiap anak terlahir sebagai makhluk ciptaan Allah SWT yang memiliki kebebasan. Sejalan dengan itu, pedagogi mengemban misi utama yakni merawat dan mengembangkan seluruh potensi anak, termasuk potensi kebebasannya.

Prakteknya pedagogi didasarkan pada berbagai macam kepentingan. Kepentingan tersebut meliputi kepentingan profesional, keahlian, kesiapan kerja, kualifikasi, kompetensi, dan tingkat pendidikan lainnya. Semua kepentingan tersebut sebenarnya tanpa disadari telah memasukkan pedagogi sebagai penjerat manusia di dalam berbagai macam kungkungan kepentingan. Jika ditelusuri, kepentingan-kepentingan itu muncul tidak terlepas dari misi kebijakan politik dan ekonomi pemerintah. Sejalan itu, perubahan dan pengembangan kurikulum tidak lagi didasarkan pada apa yang menjadi kebutuhan anak didik. Padahal konsumen utama kurikulum bukan pemerintah, penguasa, bukan pula orangtua atau guru tetapi murid. Hal itu menegaskan, bahwa kepentingan itu tampak begitu dominan mempengaruhi semua kebijakan pendidikan. Sementara hasil riset Kyriakides, Georgiou, Creemers, Panayiotou, & Reynolds (2018) menyatakan, kebijakan pemerintah di bidang pendidikan berdampak serius terhadap corak hasil belajar anak. Uraian itu menunjukkan pentingnya kebijakan pemerintah di bidang pendidikan yang semaksimal mungkin mempertimbangkan kepenting peserta didik.

Namun demikian, realitas menggambarkan, pedagogi hingga saat ini kurang memanusiakan manusia. Salah satu bukti, murid tidak lagi dipandang sebagai subjek, melainkan sebagai objek. Pandangan tersebut berdampak pada arah Pendidikan yang secara dominan memposisikan peserta didik hanya sebagai penerima kurikulum, bukan sebagai yang mewarnai kurikulum. Seharusnya kurikulum Pendidikan disusun berdasarkan pada 'suara dan aspirasi' peserta didik. Senada dengan itu, hasil riset Maraví Zavaleta (2021) tentang kurikulum Pendidikan matematika di Peru yang menunjukkan, kurikulum yang seharusnya memuat keterampilan digital, literasi keuangan dan pendekatan '*problem solving*' dan 'problem posing', namun justru muatan kepentingan politik cenderung dominan dalam muatan kurikulum. Faktor itulah sebenarnya yang pemicu kegagalan pedagogi. Sejalan denga itu, benar kata Freire

(2000b) & (1998) bahwa pedagogi di lapangan itu adalah pedagogi penindasan, bukan pedagogi pembebasan.

Pedagogi menegaskan bahwa tidak ada anak bodoh, yang ada anak cerdas. Gardner (1999, p. 203) mengatakan cerdas berarti memiliki kemampuan menyelesaikan setiap masalah hidupnya. Kemampuan menyelesaikan masalah merupakan indicator utama kecerdasan seseorang. Pandangan Gardner tersebut mengubah pandangan teori sebelumnya yang melihat anak secara dikhotomik, cerdas dan bodoh. Pandangan seperti itu telah lama bersemayam dalam cara pandang para guru tentang siswa. Oleh karena itu, teori Howard Gardner semestinya mampu mengubah cara pandang guru tentang siswa. Dalam teori Gardner, tidak dikenal anak bodoh, namun anak dengan kecerdasan multiple. Teori Gardner cenderung lebih realistis ketimbang teori lainnya. Data menggambarkan, banyak anak secara akademik dipandang bodoh, namun tidak sedikit mereka justru sukses dalam kehidupannya. Sebaliknya, tidak sedikit anak berprestasi di sekolah, namun ternyata tidak terlalu sukses dalam kehidupannya. Hal tersebut tentu paradoks. Bagaimana mungkin orang bodoh mampu meraih kesuksesan. Seharusnya kesuksesan hanya bisa diraih orang-orang cerdas. Timbul pertanyaan, 'mengapa pada saat sekolah tampak bodoh, sementara dia sukses dalam kehidupannya?' Jawabannya sederhana, standar penilaian di sekolah bersifat tunggal yaitu penilaian akademik. Sementara Garder menunjukkan bahwa kecerdasan anak tidak tunggal, tetapi multiple. Sejalan dengan itu, idealnya penilaian akademik mempertimbangkan teori Gardner tersebut.

Teori Garder seharusnya mendorong para guru untuk mengubah cara pandang terhadap anak cerdas. Membandingkan kecerdasan anak yang satu dengan yang lainnya jelas tidak bijak. Setiap anak diciptakan memiliki kemampuan berbeda dalam menyelesaikan permasalahan hidupnya. Hal itu menandakan adanya bukti bahwa anak memiliki kecerdasan multi. Senada dengan itu,

teori kecerdasan Gardner semakin mempertegas bahwa kecerdasan anak tidak tunggal. Teori Gardner mengungkapkan, setiap anak memiliki 8 kecerdasan, namun itu bukan berarti untuk disebut cerdas anak harus cerdas dalam kedelapan jenis kecerdasan tersebut. Anak dapat dikatakan cerdas, ketika memperlihatkan kecerdasannya melalui salah satu dari kedelapan itu. Hal itu menunjukkan, guru dan dosen bertugas membantu peserta didik menemukan jenis kecerdasannya dari kedelapan kecerdasan tersebut. Uraian tersebut menggambarkan, pandangan seorang pendidik bahwa para siswa adalah anak-anak cerdas merupakah bentuk memanusiakan manusia yakni memanusiakan setiap muridnya

Salah kaprah dunia pendidikan dalam memandang anak, cerdas dan bodoh itu sudah dianggap biasa dan lumrah. Pembedaan anak cerdas dan anak yang kurang cerdas itu nyata adanya. Adanya kelas unggulan dan ada kelas biasa merupakan bukti kuat. Bahkan ada sekolah favorit dan ada sekolah tidak favorit. Kelas unggulan diisi anak-anak berprestasi. Demikian pula sekolah favorit yang juga terdiri dari murid-murid yang memiliki nilai rapor dan ijazah terbaik. Calon murid diseleksi sangat ketat agar siswa yang masuk di sekolah tersebut memang betul-betul *selected-student*. Bahkan ada sekolah dengan terang-terangan mempersyaratkan bahwa calon murid adalah ranking 1, 2 dan maksimal ranking 3 di sekolahan asal. Bisa dibayangkan betapa hebatnya sekolahan tersebut karena semua murid-muridnya anak-anak pintar anak cerdas. Benarkah demikian?

Kalau semua anak di kelas terdiri dari anak pintar dan anak cerdas, untuk apa pembelajaran. Sebenarnya persoalannya tidak sesederhana itu. Pembelajaran bagi anak pintar dan anak cerdas tetap dibutuhkan. Persoalannya adalah, bagaimana resiko kelas unggulan dan sekolah favorit? Hasil riset Handayani, Wilujeng, Prasetyo, & Triyanto (2019) mengungkapkan, suasana kelas menggambarkan suasana kehidupan di masyarakat. Realitas kehidupan tidak ditemukan sebuah komunitas yang terdiri dari individu-individ yang homogen. Tidak ada komunitas orang-orang cerdas, pun

tidak ada komunitas orang-orang kaya. Yang ada, komunitas yang dihuni orang-orang heterogen, baik dari segi kecerdasan, kekayaan, profesi, dan bakat. Pemahaman tentang hal demikian tentu penting diberikan kepada siswa. *Learning community* merupakan konsep pendidikan yang mengajarkan bahwa kelas itu miniatur masyarakat. Anak dilatih dan dididik tentang sebuah masyarakat, agar mereka memiliki apa yang dipelajari di kelas, itulah yang akan ditemukan dalam kehidupan bermasyarakat. Sejalan dengan itu, bagaimana anak-anak di kelas unggulan mendapatkan kesadaran tentang heterogenitas anggota masyarakat, sementara sehari-hari mereka hanya mengenal masyarakat yang homogen?

John Dewey mengungkapkan, pendidikan merupakan laboratorium sosial bagi anak-anak. Pendidikan di sekolah bertujuan untuk menyiapkan siswa menjadi manusia yang memiliki kesiapan hidup di masyarakat. Munculnya istilah '*social agent*' yang menjadi salah satu misi pendidikan sekolah menegaskan kebenaran teori John Dewey. Bukan sebaliknya sekolah menjadi ajang pembentukan manusia yang terasing di tengah masyarakat. Jonathan Martin (2008) mengatakan, pendidikan bukan sebagai '*alienative agent*'. Apa yang dialami di kelas seharusnya menjadi miniatur atas apa yang telah dialami para murid di masyarakat. Bisa dibayangkan ketika komunitas di kelas semuanya pintar dan semuanya cerdas, namun setelah hidup di masyarakat mereka tidak mendapatkan semuanya itu. Kenyataannya, tidak ada komunitas sosial yang terdiri dari anggota masyarakat yang cerdas dan pintar semua bahkan di perumahan elit sekalipun tidak menjamin bahwa anggota masyarakatnya semuanya cerdas dan semuanya pintar. Ini tentu sangat membahayakan bagi anak-anak kita, karena mereka akan mengalami banyak kekecewaan secara sosial. Benar juga apa yang dikatakan Paolo freire, literasi tidak sekedar mampu membaca kata-kata (*words*), tapi juga harus mampu membaca dunia (*world*). Literasi tidak hanya menjadikan anak-anak melek huruf dan angka, melainkan juga melek sosial. Pandangan demikian cender-

ung sejalan denagn Islam, literasi itu bukan hanya mampu membaca ayat-ayat tertulis, namun juga mampu memahami ayat-ayat yang terpampang dalam kehidupan.

Sebenarnya fenomena salah kaprah dunia pendidikan tersebut akhir-akhir ini sudah mulai direvisi. Hanya saja proses revisinya tidak didasarkan pada suara arus bawah (*bottom-up*) tetapi oleh kekuatan politik (*top-down*). Partisipasi masyarakat tidak dilibatkan dalam revisi kebijakan pendidikan. Salah satu bentuk kebijakan tersebut antara lain. Munculnya aturan zonasi dan diwajibkannya sekolah negeri menerima sekian persen anak-anak dari keluarga miskin, menjadi penanda mulainya lenyapnya sekolah favorit. Sekolah favorit berubah menjadi sekolah public. Perubahan model seperti ini menunjukkan bahwa dunia pendidikan kita sarat dengan teori *pedagogy of the oppressed*. *Pedagogy of freedom* masih jauh dari kenyataan dunia pendidikan kita. Ciri utama Pendidikan Indonesia, perubahan dan kebijakan pendidikan dominan berasal dari atas, *top-down policy*. Dengan kata lain, pendidikan kita ada dalam tekanan. Padahal, Pendidikan merupakan wahana kebebasan: kebebasan berfikir, perpendapat, dan menentukan pilihan. Itulah sebetulnya ruh-utama makna dan hadirnya Pendidikan bagi manusia. Oleh karena itu, proyek besar kita adalah bagaimana upaya mengembalikan pendidikan kepada pedagogi yang memanusiakan manusia.

Mari kita kembali pada pembahasan setiap murid itu cerdas. Konsep ini bukan sekedar teori, kenyataannya memang demikian. Ada cerita, di dalam kelas ada anak yang setiap kelas harus diselesaikan selama 2 tahun. Artinya untuk menyelesaikan sekolah tingkat dasar SD atau MI dia harus menempuh 12 tahun. Siswa itu pun akhirnya terkenal sebagai anak bodoh. Semua guru dan bahkan teman-teman anak tersebut menyebutnya anak bodoh. Singkat cerita dia lulus. Walaupun dia lulus, namun ada predikat yang melekat pada dirinya, anak bodoh. Bisa dibayangkan bagaimana dia mampu menemukan pekerjaan di desanya, sementara predikat sosok bodoh melekat pada dirinya? Tentunya sulit.

Bagaimana tidak? Siapa yang mau memperkerjakan orang bodoh? Masyarakat tentu akan ketakutan bila terpaksa memperkerjakan orang bodoh. Yang muncul bukannya menyelesaikan masalah justru menimbulkan masalah. Akhirnya anak itu tahu diri dan memilih untuk merantau ke luar kota. Alasannya sederhana, dia mencari lingkungan di mana orang-orang sekitar tidak mengetahui sejarah 'kebodohan'nya. Singkat cerita, setelah 10 sampai 15 tahun dia pulang ke kampung. Semua orang terkejut saat bertemu dengan dia. Terlebih para guru, kepala sekolah, dan temen-temen sekelasnya. Mereka mengenal si anak itu dulu si bodoh, tapi kenapa setelah sepuluh tahun anak itu menjelma menjadi sosok pribadi yang berhasil? Dia pulang kampung bersama istri dan anaknya dengan naik mobil, mobil baru dan milik sendiri. Sementara para guru yang dulu mengajarnya dan sering menyebutnya si anak bodoh ternyata hingga menjelang pensiunnya belum mampu beli mobil sebagus mobil yang dibeli oleh anak yang dulu dikenal bodoh itu. Mereka bertanya, "mengapa 'si bodoh' bisa berhasil dan sukses seperti sekarang ini".

Para guru dan kepala sekolah pun mulai berfikir. Mengapa dulu anak itu bodoh di kelas? Kenapa sekarang bisa sukses? Mungkinkah anak bodoh bisa meraih kesuksesan? Apa ada yang salah? Mereka tidak menyadari bahwa anak tersebut sebenarnya cerdas. Hanya saja cerdasnya tidak dalam jam kecepatan hafalan. teori multiple intelegent terbukti. Setiap anak ibarat canggih yang memiliki banyak tombol. ketika para guru tidak memahami kecanggihan perangkat yang bernama nama anak manusia maka kesalahan menekan tombol bisa menarik kesimpulan yang salah tentang perangkat yang canggih, yang tidak lain anak manusia. Setelah manusia itu bertemu seorang mentor yang canggih dan hebat, maka simentor tersebut berhasil menemukan tombol yang bisa meng on-kan kecerdasan hakikinya.

Kegagalan menemukan kecerdasan anak didik, bisa bersumber pada guru dalam menerapkan pedagogi dengan benar. Kegagalan tersebut disebabkan tiga hal yakni 'guru tersebut tidak

efektif, kurang berkualitas, dan tidak memiliki tingkat kepercayaan tinggi terhadap muridnya'. Efektifitas guru dapat dilihat seberapa dia mampu membelajarkan literasi yang benar (Smith & Pellegrini, 2000, p. 61). Minat dan motivasi belajar rendah banyak bersumber pada literasi anak tidak bagus. Minat dan motivasi rendah disebabkan karena anak kurang terlibat aktif dalam pembelajaran. Guru efektif selalu menekankan pada teori relasi usaha dan hasil (*effort and outcome*). Kualitas guru dapat dilihat dari kemampuan mengelola kelas dengan baik. Pengelolaan kelas yang baik, salah satu indikatornya, mampu memberikan kesempatan cukup kepada siswa untuk aktif belajar. Sedangkan tingkat kepercayaan guru yang tinggi diukur dari seberapa percaya bahwa semua peserta didik mampu menguasai materi pelajaran (Smith & Pellegrini, 2000, p. 63).

Pedagogi dengan perspektif bahwa setiap murid itu cerdas berkaitan erat dengan guru yang memiliki tiga syarat: efektifitas, kualitas, dan tingkat kepercayaan. Efektifitas guru menekankan pada relasi usaha (*effort*) dan hasil (*outcome*). Kualitas guru menekankan pada kemampuan memenej kelas pembelajaran aktif. Sedangkan tingkat kepercayaan guru menekankan pada sikap positif yang tinggi terhadap murid. Tingkat kepercayaan guru yang bagus akan mempengaruhinya dalam membelajarkan siswa di kelas. Bahkan guru tersebut selalu bersikap positif terhadap keadaan para siswa di kelas. Dia meyakini bahwa setiap anak memiliki cara berbeda dalam menangkap informasi dan ilmu pengetahuan. Jika dia mendapatkan siswa tidak memahami materi pembelajaran dengan cara pertama, maka dia yakin bahwa siswa tersebut mampu memahaminya dengan cara lain. Hal itu sesuai dengan teori modalitas belajar menyatakan bahwa dilihat dari cara belajarnya, setanak dikompokkan dalam tiga tipe pembelajar, yakni: (1) tipe visual, (2) tipe auditorial, dan (3) tipe kinestikal.

Tiga tipe pembelajar (*types of learners*) tersebut dapat dijelaskan sebagai berikut. Pembelajar tipe visual akan cepat menangkap informasi yang disampaikan, jika informasi tersebut disampaikan

melalui media yang dilihat (*visible*). Anak tipe visual akan mengalami kesulitan menangkap informal yang disampaikan secara verbal. Di kelas, anak tipe visual acapkali disebut sebagai murid bodoh, karena mereka gagal memahami materi pelajaran. Dari hasil analisis, penyebab utamanya sebenarnya bukan karena mereka bodoh, tapi karena cara penyampaian informasi tidak sesuai dengan karakteristik tipe belajar. Menurut teori 'cognitive-activation', dalam kasus tersebut, guru tersebut dipandang kurang mampu mengelola kelas (Fauth et al., 2019; Paniagua & Istance, 2018, p. 21). Guru tersebut kurang mumpuni pada kompetensi pedagogic dan professional. Biasanya, cara mengajarnya cenderung monoton, kurang variatif, dan menerapkan komunikasi satu arah (*one-way-communication*).

Pembelajar tipe auditorial akan cepat menerima informasi yang bersifat verbal. Anak tipe ini sering mendapat julukan 'murid-pandai' atau 'murid-cerdas'. Nilai ulangannya selalu ranking satu di kelas. Mengapa demikian? Bagaimana anak tipe auditorial tidak mendapatkan nilai tertinggi dan menjadi juara kelas. Hasil analisis sederhana menjelaskan sebagai berikut. **Pertama**, Anak tipe auditorial memiliki karakteritik cepat dan kuat dalam segi hafalan. **Kedua**, tipe auditorial sangat cocok dengan cara mengajar guru. Metode vaforitnya adalah ceramah. Bahkan ulangannya hafalan. Namun pada umumnya anak tipe visual lemah dalam segi analisis dan berfikir kritis. Memang, kurikulum sudah diubah, namun di lapangan masih banyak ditemukan kegiatan kelas dengan metode ceramah dan hafalan.

Selanjutnya, anak tipe kinestetik akan cepat menangkap informasi yang dikemas melalui gerak. Anak tipe ini akan mudah dan cepat memahami informasi ketika terlibat aktif kegiatan pembelajaran. Anak tipe kinestetik akan kesulitan memahami informasi atau pesan yang disampaikan secara verbal dan visual. Dibandingkan dengan tipe visual, anak tipe kinestetik membutuhkan *treatment* lebih. Sebab anak tipe visual sudah mampu menangkap informasi visual, walau gambar tersebut tidak bergerak dan dua dimensi.

Anak tipe kinestetik hanya mampu menangkap pesan yang disampaikan melalui gambar animasi dan atau gerakan langsung. Dalam kasus pengajaran model ceramah, anak tipe kinestetik biasanya mengalami kesulitan melampaui kesulitan yang dialami anak tipe belajar visual.

Data di lapangan menunjukkan, hampir tidak ditemukan kelas yang semua muridnya dengan satu tipe belajar. Mayoritas dalam satu kelas terdiri dari murid dengan ketiga tipe belajar. Walaupun persentasenya tidak merata. Kondisi riil tersebut merekomendasikan bahwa guru tidak boleh mengajar dengan metode tunggal. Guru harus menerapkan variasi metode pembelajaran. Penerapan variasi metode pembelajaran tentu tidak mudah bagi guru. Sebab untuk mampu menerapkan variasi metode pembelajaran, guru harus memiliki tiga syarat, sebagaimana dijelaskan di depan. Hal itu menjelaskan, untuk menjadi guru kreatif memerlukan adanya keterampilan pedagogik, di samping kesadaran membantu peserta didik meraih keberhasilan dan kesuksesan.

Hingga saat ini, Indonesia memiliki problem krusial yang mendesak untuk segera dipecahkan, yaitu minimnya guru yang memiliki tiga syarat sebagai guru berkualitas terbaik. Tiga syarat tersebut meliputi: kemampuan aktivasi-kognitif, menciptakan iklim kelas kondusif, dan mengelola kelas. Bahkan ada yang menambahi, guru berkualitas bagus harus memiliki tiga syarat plus dua karakter yakni antusiastik dan inovatif (Tan, Ponnusamy, & Quek, 2017, p. 125). Ciri-ciri guru tersebut adalah bersikap fleksibel dan adaptabel dalam melaksanakan pembelajaran dalam derasnya arus global. Guru seperti ini memahami bahwa para muridnya adalah generasi Z, milenial. Mereka adalah generasi yang cara hidupnya tidak bisa terlepas dari teknologi canggih.

Sebagaimana didiskusikan sebelumnya bahwa setiap anak itu cerdas, namun kecerdasannya tidak hanya didasarkan pada keyakinan, namun didasarkan pada tiga dasar. Pertama, didasarkan pada teori kuat. Teori yang dimaksud adalah teori kecerdasan

majemuk. Howard Gardner (2011), penemu teori *multiple intelligence*, mengatakan setiap anak itu cerdas. Dukungan bahwa setiap anak itu cerdas juga dilakukan oleh Amstrong. Dia menegaskan, dengan potensi kecerdasan majemuk, guru dapat membantu anak meraih kesuksesan dalam hidupnya (Armstrong, 2009). Linda & Bruce, bahkan, memberi penegasan, bahwa setiap anak itu cerdas tidak sekedar asumsi, namun dapat dibuktikan secara empirik melalui penelitian di lapangan (Campbell & Campbell, 1999, p. 65). Kedua, didasarkan pada hasil penelitian. Teori kecerdasan majemuk tidak dibangun atas dasar asumsi, tetapi didasarkan pada hasil penelitian. Teori kecerdasan majemuk dibangun berdasarkan banyak penelitian. Itu berarti, teori kecerdasan majemuk memiliki nilai keabsahan tinggi.

Untuk lebih jelasnya, kiranya perlu dipaparkan bagaimana teori kecerdasan majemuk menurut Howard Gardner, Amstrong, Linda & Bruce, dan juga lainnya, setiap anak memiliki kecerdesan bersifat multi, sehingga dikenal dengan istilah '*multiple intellgience*'. Kecerdasan itu tidak tunggal, tapi banyak ragamnya. Bagi Gardner (1983), setiap anak memiliki 8 kecerdasan yang mencakup: (1) kecerdasan linguistik (linguistic intelligence), (2) Kecerdasan matematika atau logika, (3) kecerdasarn musical, (4) Kecerdasan kinestetik, (5) Kecerdasan spasial-visual, (6) Kecerdasan interpersonal, (7) kecerdasan intrapersonal, dan (8) kecerdasan natural. Ditemukannya kecerdasan multi tersebut menegaskan, menilai bahwa seorang anak itu cerdas atau tidak cerdas harus mempertimbangkan teori Gardner ini.

Atas dasar pemikiran tersebut, para guru harus bersikap optimis dan antusias bahwa para siswa di kelas mampu meraih prestasi dan kesuksesan. Jika demikian, cara berfikir dan cara bekerja seorang guru menentukan keberhasilan dan kesuksesan belajar siswa. Rajagopal (2011, p. 9) menegaskan, tiga prinsip utama sukses pendidikan siswa: (1) kualitas pembelajaran guru sangat menentukan hasil belajar siswa, (2) tidak ada ras atau gender bagi guru, dan (3) guru harus yakin bahwa setiap siswa pasti bisa sukses (berhasil) dan berprestasi.

Dengan demikian, persoalannya bukan lagi para siswa di kelas itu cerdas atau tidak, melainkan bagaimana guru mampu mengkuantumkan kecerdasan mereka. Stronge (2007, pp. 100–104) merekomendasikan, untuk itu guru harus mampu melaksanakan proses pembelajaran secara efektif. Pembelajaran efektif memiliki empat ciri utama yakni: (1) guru harus memiliki kepedulian mendalam terhadap siswa; (2) guru harus mengenal dan memahami hal-hal kompleks atas diri siswa; (3) guru harus mampu berkomunikasi secara efektif dengan siswa; dan (4) guru harus mampu memberi pelayanan prima. Gardner menegaskan, cara guru mendidik berpengaruh terhadap keberhasilan anak di kelas (Gardner, 2011). Selanjutnya, cara dan sikap guru berpengaruh signifikan terhadap keberhasilan siswa. Kurti (2016) mengatakan, salah satu model deskripsi guru yang memiliki cara dan sikap efektif, dia memegang teguh prinsip bahwa tidak ada siswa bodoh, tidak ada siswa jelek, namun yang ada siswa pintar, pandai, dan cerdas.

3. Pedagogi: Mendidik atas dasar kebutuhan anak

Pembahasan ini didasarkan pada pertanyaan: aspek apa saja yang dibutuhkan anak? apakah kurikulum pendidikan di lembaga pendidikan (sekolah, madrasah, pesantren) sudah sesuai kebutuhan anak? Apakah kurikulum pendidikan kita berbasis kebutuhan anak? Bagaimana cara penyajian materi pelajaran sesuai kebutuhan anak? Mengapa materi pembelajaran harus sesuai kebutuhan anak? Beberapa pertanyaan tersebut penting dan harus menjadi dasar pelaksanaan pembelajaran di lembaga pendidikan, dari pendidikan dasar hingga perguruan tinggi.

Pertanyaan terakhir, tampaknya, yang mendesak untuk direspon dan dipaparkan di ruang ini. Mengapa materi pembelajaran harus sesuai kebutuhan anak didik? Pertanyaan dapat diubah menjadi ‘apa resiko bila materi pembelajaran tidak sesuai kebutuhan anak didik’.

Secara singkat dapat disampaikan, bahwa ada dua resiko. Pertama, anak didik akan 'terpaksa menjadi dewasa' sebelum waktunya. Ehrensaft (1977, pp. 207–211) menyebutnya dengan istilah '*kinderdult*' (anak kecil-dewasa). Kedua, akan terjadi '*how well-meaning parents are giving children too much, but not what they need*'. Beban kurikulum melimpah hingga anak didik kehilangan waktu bermain, kehilangan masa anak-anak. Padahal belum tentu anak didik membutuhkannya. Kedua berisiko cukup serius bagi masa depan anak.

Pendidikan seharusnya didisain berdasarkan kebutuhan setiap peserta didik. Kebutuhan peserta yang dimaksud mencakup: kebutuhan intelektual, spiritual, dan emosional. Pendidikan hampir mirip dengan 'menu'. Mengapa anak tidak menyukai pendidikan? Pertanyaan ini sebenarnya identik dengan pertanyaan 'mengapa anak tidak mau menyantap menu? Jawabannya ada dua. Penyebabnya ada dua hal. Pertama, menu tidak sesuai kebutuhan anak. Kedua, cara penyajian menu tidak sesuai dunia anak. Yang pertama terkait dengan kurikulum, materi pembelajaran. Kedua terkait dengan metode pembelajaran.

Selera makan anak didasarkan pada dua hal: apakah menu tersebut sesuai kebutuhan anak, dan bagaimana cara menyajikan menu tersebut. Keduanya harus sesuai dengan kondisi psikologis anak. Menu sudah sesuai selera anak, namun jika cara penyajiannya tidak sesuai kondisi psikologis anak, maka bisa jadi anak tidak mau memakannya. Demikian pula, cara penyajiannya menarik anak, namun menu tidak sesuai selera anak, maka kemungkinan besar anak tetap tidak mau memakannya.

Demikian pula, pendidikan seharusnya dirancang sesuai kebutuhan anak. Seperti halnya makanan, pendidikan dapat dianalogkan dengan menu yang akan dimakan anak. Idealnya, menu yang disesuai kebutuhan anak. Bukan sebaliknya, anak yang harus menyesuaikan terhadap menu, yang sudah kadung disajikan. Sementara tidak mudah mengubah selera atau kesukaan anak ter-

hadap makanan. Sejalan dengan itu, demikianlah kondisi riil pendidikan kita, anak yang harus beradaptasi dengan menu baru. Jika kita 'berani' berkata jujur, sebenarnya banyak anak yang 'merasa mual' di saat mereka disuruh memakan menu materi yang tidak sesuai 'selera'nya. Hal tersebut menggambarkan, seperti itulah kondisi anak-anak kita mengikuti pendidikan formal.

Ada dua hal yang menjadi dasar kesesuaian kurikulum Pendidikan dengan selera kebutuhan anak yakni aspek materi dan aspek penyajian materi. Kurikulum dirancang-bangun atas keinginan dan kepentingan orang dewasa. Ibarat menu untuk anak dibuat atas selera dan kebutuhan orang dewasa. Wajar jika anak tidak memiliki selera untuk memakannya. Seharusnya kurikulum itu dibangun berdasarkan keinginan dan kebutuhan anak. Sumber kurikulum itu seharusnya digali dari kehidupan sehari-hari anak. Mengobrollah dengan anak, di situ sumber melimpah materi pelajaran yang bisa disajikan di kelas.

Sleeter (2005, pp. 105–106) menegaskan, "kurikulum harus dibangun berdasarkan apa saja yang telah didapatkan siswa jauh sebelum masuk sekolah". Jauh sebelum anak masuk sekolah, mereka sudah banyak belajar dengan lingkungan. Anak pertama kali memperoleh pengetahuan dari lingkungan keluarga. Selanjutnya, seiring dengan perkembangan kehidupannya, anak mulai memperoleh pengetahuan dari lingkungan sekitar, dari teman bermain, kakak teman bermain, dan orangtua teman bermain. Bahkan pengetahuan tentang aritmatika (misalnya), Vygotsky (1978) mengatakan, anak sudah mendapatkan pengetahuan aritmatika dari lingkungan, sebelum belajar di kelas.

Dalam perspektif Islam, setelah bayi lahir, Nabi SAW mensunnahkan untuk mengumandangkan adzan dan iqomah di telinganya. Ajaran Nabi tersebut didukung dua argumen, naqli dan psikologi. Kedua sumber tersebut menjelaskan bahwa indera yang pertama kali berfungsi dan mampu merespon lingkungan adalah pendengaran. Sunnah Nabi SAW tersebut tentu mengandung makna dasar edukatif. Sebelum si bayi merespon lingkungan yang

belum tentu bersifat positif, maka adzan dan iqomah merupakan '*environmental-value*' utama dan pertama diberikan.

Rancangan kurikulum seharusnya berbasis pengetahuan berbasis kehidupan sosial siswa. Setiap siswa memiliki latar pengetahuan social berbeda. Pemberian kesempatan kepada para siswa agar saling belajar merupakan proses pembelajaran menarik bagi mereka. Hal demikian ditegaskan oleh Freire (1998, p. 106), bahwa pembelajaran di kelas jangan hanya menyampaikan pengetahuan tentang sesuatu, tapi pembelajaran seharusnya berupaya menggugah pengetahuan yang sudah ada di pikiran siswa. Teori apersepsi harus dipahami dan diterapkan oleh setiap guru secara efektif. Teori apersepsi seharusnya bukan hanya dipahami sebagai bagian dari ritual kegiatan pembelajaran, namun juga dipahami sebagai basis penyampaian materi di kelas. Sejalan dengan masifnya penggunaan *handphone android*, percepatan informasi yang mencakup hampir seluruh aspek kehidupan manusia itu tanpa disadari telah memperkuat teori apersepsi. Siswa sudah mendapatkan materi pelajaran jauh sebelum gurunya menyampaikan di kelas. Bisa dibayangkan, ketika guru menyampaikan materi pelajaran, para siswa justru menanggapinya dengan ungkapan 'maaf Pak Guru, kami sudah tahu'!! Kondisi seperti itu akan terjadi di semua kelas, termasuk kelas Pendidikan agama Islam.

Oleh karena itu, pendidikan seharusnya menempatkan siswa sebagai anak, calon orang dewasa, bukan sebagai orang dewasa. Pembahasan relasi guru, sebagai orang dewasa, dan siswa, sebagai anak, belum banyak didiskusikan secara tuntas. Ketidak-tuntasan tersebut dikarenakan perubahan karakteristik dan kebutuhan anak, seiring pesatnya kemajuan teknologi. Problem relasi guru-siswa semakin rumit ketika dikaitkan dengan perkembangan dan kemajuan teknologi, yang secara tidak langsung mempengaruhi kebutuhan dan karakteristik para siswa.

Perlu dicatat dengan warna merah, bahwa mereka itu siswa generasi Z dan generasi Alfa. Pembahasan diawali dengan generasi

Z. Pembahasan generasi alfa akan dibahas setelahnya. Siapa generasi Z? Apa kebutuhan generasi Z? Bagaimana cara mendidik generasi Z? Pertanyaan pertama berbicara 'siswa', kedua berbicara kurikulum, dan ketiga tentang karakteristik siswa generasi Z. Generasi Z dikenal dengan sebutan '*facebook-generation', i-generation, digital-natives, atau net-generation*. Ini sekaligus untuk meluruskan kesalahan penyebutan. Sebutan milenial tepat untuk generasi Y (lahir 1980-1995). Generasi Z lahir setelah tahun 1995 (Dolot, 2018) atau setelahnya (Hampton & Keys, 2016), atau lahir pada tahun 1995-2010 (Bencsik, Juhász, & Horváth-Csikós, 2016). Menurut Cilliers, generasi Z adalah generasi terakhir yang ada di muka bumi ini. Cilliers (2017) menegaskan, yang disebut generasi alfa itu pada hakikatnya generasi Z '*reborn*'.

Generasi Z disebut '*net-generation*', karena mereka tidak bisa hidup tanpa internet. Mereka selalu menggunakan internet dan jaringan sosial di manapun dan kapanpun berada. Generasi Z memiliki koneksi global, bersifat fleksibel, cerdas, dan toleran terhadap perbedaan budaya, karenanya jaringan sosial menjadi media komunikasi utama sehari-hari. Selanjutnya, Csobanka (2016) mengungkapkan, generasi Z memiliki ciri-ciri: sebagai pengguna maniak gadget, *online non-stop*, mobilitas tinggi, mudah belajar, berteman, dan yang penting 'senang', tanpa ada sensivitas hukum saat mengunduh naskah di internet, dan kurang memiliki sensitifitas rendah terhadap lingkungan. Yang perlu dicatat, generasi Z itu belum bersentuhan dengan generasi alfa. Kalau dicermati, siswa generasi Z rata-rata sebagai mahasiswa di perguruan tinggi dan atau sudah bekerja. Sehingga problem pedagogi—secara mayoritas--tidak lagi banyak terkait dengan generasi Z, melainkan dengan generasi alfa.

Bila karakteristik generasi Z saja begitu dahsyatnya, maka dapat dibayangkan, karakteristik generasi alfa tentu melampaui kedahsyatan generasi Z. Problem pedagogipun semakin dahsyat, karena berkaitan dengan generasi dahsyat, yakni generasi alfa. Mereka adalah para peserta pedagogi masa kini dan mendatang.

Deskripsi kedahsyatan problem pedagogi sebenarnya sudah sejak lama sudah diingatkan oleh Sahabat Ali bin Abi Thalib Peringatan tersebut berbunyi, 'didik anak-anak, sesungguhnya mereka adalah para generasi yang hidup di suatu masa yang berbeda dengan masamu'.

Generasi alfa disebut '*fantastic-generation*'. Disebut demikian, karena mereka merupakan kelanjutan generasi Z, yang kehidupannya sudah serba teknologi, serba internet, serba cepat, dan serba lainnya. Alasan lain penyebutan 'generasi fantastik', karena mereka berada pada masa revolusi industry 4.0. Senada dengan itu, Demir, Döven, & Sezen (2019) & Pereira, Lima, & Charrua-Santos (2020) mengungkapkan, revolusi industry 4.0 itu untuk generasi Z, sementara untuk generasi alfa 4.5 atau 5.0. Kehidupan generasi alfa bersifat fantastik, karena yang dulu tidak pernah ada, sekarang ada, dan yang dulu tidak mungkin, sekarang mungkin. Semua itu karena adanya internet. Kehidupan generasi alfa sudah banyak melibatkan internet, sehingga mereka juga disebut '*i-generation*' (generasi internet). Penggunaan internet, oleh generasi alfa, sudah masuk pada hampir mayoritas aspek kehidupan, termasuk pendidikan.

Di balik kedahsyatan dan kecanggihannya, ternyata generasi alfa akan menghadapi banyak tantangan. Pertama, kehidupan serba mesin, serba internet, dan serba virtual menjadikan generasi alfa—ketika sudah dewasa nanti-- diprediksi mengalami kesulitan mendapatkan pekerjaan. Jumlah pencari kerja meningkat, sementara peluang kebutuhan tenaga kerja semakin sedikit. Kedua, anak-anak generasi afla akan mengalami gab serius antara realitas dan keinginan. Kemauan mereka sering tidak bersambung dengan kemampuan. Senada dengan hal itu, Bencsik et al. (2016) menegaskan, mereka merasakan adanya 'keadaan yang tidak tentu'. Mereka sering merasa cemas, dan kecewa. Mereka banyak tinggal di rumah dan menunggu perhatian orang lain. Kemandirian merupakan problem banyak dialami generasi alfa.

Pendidikan generasi alfa dipastikan sudah menggunakan pembelajaran daring. Pembelajaran daring yang sudah dimulai pada

masa pandemic covid-19, kelak akan menjadi program utama pendidikan nasional. Lebih tepatnya, pada masa itu pembelajaran daring sudah menjadi budaya baru dalam pembelajaran. Budaya baru pembelajaran ditandai dengan terintegrasinya tiga dimensi budaya belajar yang mencakup: dimensi kognisi budaya belajar, dimensi evaluasi budaya belajar, dan dimensi tradisi budaya belajar. Tiga dimensi budaya belajar bersifat integral. Dimensi kognisi akan membentuk dimensi evaluasi, dan selanjutnya, dimensi evaluasi akan membangun tradisi atau perilaku budaya belajar. Paparan ini menegaskan, tiga dimensi budaya belajar itulah yang nanti dijadikan parameter keberhasilan transformasi budaya atau kegagalan.

Dimensi kognisi terkait dengan pandangan tentang pembelajaran daring. Apakah konsepsi anak-anak alfa tentang pembelajaran daring sudah mengarah pada 'transformasi budaya baru dalam pembelajaran', apakah masih berkutat pada 'pembelajaran berbasis internet, diginal, dan jarak jauh. Dimensi evaluasi budaya belajar menggambarkan, seberapa kesiapan generasi alfa terhadap tata nilai dan norma pembelajaran berbasis kemandirian dan tidak ketergantungan pada interaksi fisik dengan guru dan siswa, dan juga tergantung pada sumber bacaan berupa *hard-files*. Senada dengan itu, dimensi tradisi budaya belajar tampak pada 'kebiasaan baru' dalam pembelajaran daring. Hal ini dapat dilihat, adakah perbedaan cara belajar secara daring dan secara luring. Jika terjadi perbedaan, maka pembelajaran daring sebagai wujud transformasi budaya baru dalam pembelajaran belum berhasil.

Pembelajaran daring di era generasi alfa sebagai wujud transformasi budaya belajar gaya baru tersebut akan menimbulkan problem cukup serius. Pertama, probldm penerimaan atau penolakan siswa terhadap guru. Penerimaan dan penolakan tersebut tidak dilakukan secara perilaku, tapi bersifat *hidden*. Guru yang diterima para siswa adalah mereka yang mampu memahami cara hidup dan cara berfikirnya. Problem kedua, Cilliers (2017) mengungkapkan, anak generasi Z itu '*life and breathe*' (hidup dan bernafas)-nya tidak pernah jauh dari teknologi. Pembelajaran yang

mencoba memisahkan siswa dari gadget dipastikan tidak disukai siswa. Guru yang tidak peduli dengan teknologi dapat dipastikan akan ditinggalkan para siswanya. Ditinggalkan bukan berarti mereka tidak mau masuk kelas. Mereka masuk kelas, secara fisik, namun hati dan fikirannya ada di dalam gadgetnya. Jika guru tetap berusaha 'memaksa' para siswa mengikuti pelajaran, mulut mereka menjawab 'iya Pak Guru', namun sebenarnya mereka sudah meninggalkan kelas dan guru.

Guru harus mau memahami, siswa generasi milenial, terutama generasi alfa, mereka lebih menyukai model pembelajaran '*self-directed learning*' (Shatto & Erwin, 2016). Konsep tersebut merekomendasikan, pembelajaran harus terintegrasi dengan teknologi. Guru harus meng-*update* cara berfikir dan cara berkomunikasi dengan siswa. Guru juga harus melek teknologi. Guru yang gagap teknologi, gaptek, dipastikan akan ditertawakan siswa. A. C. Miller & Mills (2019) mengatakan, para siswa generasi milenial memiliki semboyan '*if they don't care, I don't care*', jika meraka tidak peduli, maka saya pun tidak pedulu. Ungkapan dapat dimaknai, jika para guru tidak memperhatikan kebutuhan kami, maka jangan berharap saya mau diajar. Semboyan siswa generasi Z benar nyata adanya. Sejalan dengan itu, para pendidik harus berusaha mengimbangi dan memahami kebutuhan peserta didik, jika tidak ingin ditinggalkan siswa di kelas.

Semboyan '*I don't care*' telah menimbulkan 'korban' yakni semakin mewabahnya anak-anak autism dalam proses pembelajaran. Autisme untuk anak alfa bukan karena penyakit, namun karena maniak gadget atau yang dikenal dengan istilah '*internet-addiction*'. Senada dengan itu, Johnson (2012) memperingatkan, penyakit autisme akan menjangkiti peserta didik generasi alfa dengan istilah '*the multiplicities of internet addiction*', suatu kondisi percampuran antara main game dan belajar. Autism berarti keadaan tidak mudah berteman, tidak mudah bermain dengan teman lainnya, tapi lebih suka hidup sendiri. Autisme akibat terjangkit autism-kecanduan-internet ini bukan sekedar mitos, tapi benar dan nyata adanya.

Penggunakan gadget canggih dapat menimbulkan sikap autism (Picard, 2009). Anak-anak, remaja dan bahkan orang dewasa, saat ini, sudah banyak 'terjangkit' penyakit 'asyik dengan diri bersama gadget'. Jika penyakit autism-kecanduan-internet tersebut menjangkiti para peserta didik di kelas, maka bencana dahsyat akan menghantam guru.

Harus diakui, kecanggihan teknologi memiliki dua sisi, sisi manfaat dan sekaligus sisi madharat. Perangkat elektronik kecil nan canggih tersebut memiliki segudang aplikasi yang bisa diunduh secara gratis (Sihura, 2018). Siapapun pengguna perangkat kecil nan canggih, yang dikenal dengan sebutan gadget, dapat berkomunikasi secara cepat dan murah, mencari informasi dengan mudah dan *free-download*, mendapatkan hiburan gratis, dan juga bermain game, dari permainan kelas biasa hingga game *online* bertaruhan. Sisi manfaatnya, gadget dapat membantu siswa, dan siapapun berkomunikasi tanpa batas dengan siapapun dan dimanapun, dan dapat mengakses sumber-sumber referensi akademik secara mudah dan gratis, serta dapat memperbaharui wawasan dan pengetahuannya secara cepat. Sedangkan sisi buruknya, siswa dan juga siapapun termasuk orang dewasa bisa terhipnosis hingga menghabiskan waktu, tenaga, bahkan biaya untuk menggunakan perangkat canggih tersebut.

Di situlah sebenarnya kehadiran guru memiliki peran urgen dan strategis. Guru harus mampu masuk ke dalam ruang kehidupan anak generasi gadget. Syarat utamanya, guru tersebut harus melek-gadget. Dengan demikian, guru akan mampu mencari celah untuk menjadi pendamping siswa. Bila dicermati, maka ada tiga celah yang dapat dilakukan guru untuk 'merengkuh' dan 'memeluk' hati para siswa. **Pertama**, anak-anak milenial melek teknologi, tapi kurang memiliki kemampuan berfikir kritis (Shatto & Erwin, 2016). **Kedua**, semboyan siswa generasi Z menunjukkan bahwa mereka membutuhkan perhatian yang cukup dari guru. Ini sesuai dengan teori pembelajaran efektif, yang salah satu indikatornya, guru harus mampu memberikan perhatian mendalam

(*caring deeply*) terhadap siswa (Stronge, 2007, p. 101). **Ketiga**, kecanggihan penggunaan teknologi, kematangan kepribadian, dan keilmuan menjadi 'amunisi' paling memikat bagi siswa generasi milenial (Çetin & Halisdemir, 2019; Swanzen, 2018).

Berbeda dengan generasi sebelumnya, anak generasi alfa belajar dengan mencermati dua sumber belajar, gadget dan guru. Sebenarnya ini yang disebut kebenaran ganda. Ingat, anak generasi alfa adalah generasi yang pada era-pasca kebenaran (*post-truth-era*). Sebuah era di mana kebenaran tidak lagi bersifat tunggal, tetapi lebih dari satu. Pertama, kebenaran yang berasal dari browsing di internet. Kedua, kebenaran yang berasal dari guru, atau bahan ajar atau kitab suci (agama). Anak generasi alfa mendapatkan sumber informasi dari dua sumber itu. Jika dilihat dari kecepatan aksesnya, maka sumber informasi dari internet lebih cepat dan cenderung mendominasi. Yang perlu dicermati, informasi dari internet lebih cepat dan lebih menarik minat siswa, ketimbang informasi dari sumber kedua yang cenderung lambat dan dipandang ketinggalan jaman. Wiener (2014) menyebut kondisi seperti itu dengan istilah peristiwa 'kontestasi' antara guru, buku ajar, dan kitab (agama) dengan gadget. Itulah problem serius yang tidak bisa dihindari yang akan dihadapi para pendidik di masa kini dan mendatang.

Kondisi tersebut tidak perlu dipandang sebagai sesuatu berat dan disulit dipecahkan. Walau anak alfa terjangkit 'kecanduan internet', sebenarnya mereka merupakan anak yang bisa dididik. Sebagai anak-anak, mereka mampu memperhatikan apa yang orang-orang dewasa demonstrasikan. Anak belajar di kelas bukan sekedar merespon materi yang disampaikan guru, tapi bagaimana sikap dan perilaku guru terhadap siswa di kelas. Sikap dan perilaku guru yang diperlukan siswa milenial adalah pendampingan dan kepedulian. Pendampingan mensyaratkan guru memiliki pengetahuan dan praktik mumpuni terkait penguasaan teknologi pembelajaran dan hiburan (*edutainment*). Kepedulian mensyaratkan guru harus memiliki sikap dan perilaku yang disukai anak-anak milenial.

Mereka menyukai sosok guru yang santai, tidak terlalu formal, namun mumpuni. Itu sebenarnya guru milenial. Guru yang siap berjibaku dengan generasi Z dan alfa.

Dua kekuatan guru milenial tersebut sesuai dengan hasil penelitian yang mengatakan, pencermatan siswa akan semakin kuat ketika mereka mengalami kontak mata dan komunikasi efektif dengan guru mumpuni (Heyes, 2016). Guru mumpuni itu tidak lain guru berkualitas tinggi. Hubungan kualitas guru dengan keberhasilan belajar siswa telah banyak dibuktikan melalui penelitian oleh para ahli (Rockoff, 2004). McLennan & Peel juga menyatakan, bahwa pada dasarnya anak memiliki gairah belajar, semangat ingin tahu. Semangat dan gairah belajar tersebut akan semakin meningkat ketika kondisi pembelajaran menarik perhatian mereka dan fasilitas belajar dipenuhi (Larkin et al., 2015, p. 15).

Dari paparan di atas, dapat dipahami bahwa pedagogi secara mutlak harus disusun berdasarkan kebutuhan siswa. Kebutuhan utama dan pertama dikenal dengan istilah kebutuhan psikologis (*psychological needs*). Terpenuhinya kebutuhan psikologis siswa akan berdampak positif terhadap minat, motivasi belajar, dan perilaku anak di kelas. sebaliknya pendidikan di lembaga pendidikan tanpa memperhatikan pemenuhan kebutuhan psikologis anak berdampak pada rendahnya minat, motivasi belajar dan perilakunya di kelas (Osterman, 2000).

Penelitian lain mengatakan, kebutuhan psikologis siswa dan juga mahasiswa adalah mempelajari keterampilan berfikir tingkat tinggi (HOTS) (Heong et al., 2012). Hasil penelitian tersebut menunjukkan, setiap anak membutuhkan HOTS, tentu saja sesuai tingkatan berfikirnya. HOTS itu mencakup: berfikir analitis, kritis, dan kreatif. Kadar dan kualitas berfikir analitis, kritis, dan kreatif siswa kelas, menengah pertama, menengah atas, dan perguruan tinggi tentu berbeda.

4. Pedagogi: Anak itu Miniatur Orang Dewasa

Guru menyebut anak didik dengan panggilan 'hai anak kecil'. Panggilan tersebut sekilas tidak menimbulkan persoalan dan juga

tidak merugikan siapapun. Faktanya mereka masih anak-anak. Ternyata panggilan itu berlaku hingga pendidikan menengah anak. Di tengah tingkat sekolah menengah atas (SMA/MA), guru memanggil siswa-siswa dengan sebutan 'anak-anak'. Namun setelah ditelusuri, panggilan 'anak kecil atau anak' menimbulkan dampak cukup serius. Sebagai 'anak' tentu tidak seperti orang tua, atau orang dewasa. Panggilan 'anak' tanpa disadari menimbulkan sikap inferior di kalangan siswa. Sementara guru dalam posisi superior. Bagaimana mungkin bisa terjadi komunikasi dua arah, bila komunikasi dilakukan dua orang berbeda level. Komunikasi dua arah hanya bisa tercipta bila dilakukan oleh dua orang dengan level seimbang, sehingga wajar di kelas sering terjadi pola komunikasi satu arah (*one-way-communication*).

Upaya untuk mengubah pola komunikasi seperti itu sudah diupayakan sedemikian rupa dengan menerapkan model pembelajaran aktif, namun nuansa inferior versus superior masih tampak nyata. Simpulnya, ubah dan seimbangkan level siswa dan guru. Guru harus mulai mengubah cara memanggil siswa dengan panggilan 'calon pemimpin di masa mendatang', 'wahai generasi penerus', dan semisalnya. Terdapat hasil penelitian menyimpulkan, percepatan perkembangan teknologi dan peradaban mendorong perubahan standar pendidikan (*all standard*) dan standar peserta didik (*all students*) (Lee, Miller, & Januszyk, 2014).

Ada ungkapan orang bijak, 'andai disingkapkan anak-anak itu kelak menjadi siapa, niscaya para pendidik tidak berani melaksanakan misi nubuwahnya, yakni misi pendidikan'. Seorang pendidik yang bijak, mereka tidak berlaku sembrono saat mengajar anak-anak di kelas. Pendidik tersebut akan bersikap lembut saat berbicara dengan anak-anak. Jika harus menegurnya, maka pendidik menggunakan kalimat atau cara yang tidak membuatnya sakit hati. Hal itu karena pendidik tersebut memahami, mereka, anak-anak tersebut merupakan miniature orang dewasa. Mereka adalah para orang dewasa di masa mendatang. Mereka akan tampil di

masyarakat seperti halnya para guru. Bahkan di antara mereka menjadi pemimpin di masyarakatnya kelak.

Pedagogi menempatkan anak didik di tempat mulia. Pedagogi memposisikan anak didik sebagai manusia sempurna. Sesempurna para pendidiknya, bahkan mereka bisa jadi lebih hebat dari para pendidiknya. Pedagogi tidak memandang siswa sebagai anak, melainkan sebagai candidat pemimpin bangsa di masa mendatang. Siswa merupakan generasi penerus para orang dewasa. Perspektif ala pedagogi penting, sehingga para guru memandang anak didik dengan pandangan optimis dan antusias. Antusiame berarti proses pembelajaran di kelas dilakukan dengan penuh semangat, karena dalam pikiran guru muncul deskripsi para tokoh dan para pemimpin masa depan di hadapannya. Kemampuan menghadirkan deskipsi sosok pemimpin masa depan pada saat mengajar di kelas merupakan kekuatan besar bagi perjuangan seorang guru.

Hasil penelitian menegaskan, keyakinan guru terhadap keberhasilan para siswanya merupakan variabel prediktor penting bagi keberhasilan proses pembelajaran. Keyakinan guru merupakan indikator perilaku guru yang signifikan di dalam kelas (Haney, Czerniak, & Lumpe, 1996). Keyakinan berpengaruh terhadap kreatifitas belajar siswa di kelas (Bereczki & Kárpáti, 2018). Keyakinan guru menjadi salah satu aspek penentu penerapan integrasi teknologi dalam proses pembelajaran (Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadik, Sendurur, & Sendurur, 2012).

5. Pedagogi: Merdeka Belajar

Sub-bab ini berawal dari fenomena dan realitas pendidikan yang selama ini belum secara total mengobarkan ‘pedagogi sebagai merdeka belajar’. Merdeka belajar berarti merdeka mengajar (bagi guru dan dosen) dan merdeka belajar (bagi siswa dan mahasiswa) (Jay Martin, 2002, p. 441). Pertanyaan, apakah para siswa sudah menemukan ‘kondisi merdeka belajar’? Jawabannya tentu

tidak cukup dengan kata 'ya' atau 'tidak', namun perlu penelusuran baik secara teoritik maupun secara praktik (pengalaman).

Pedagogi mengajarkan merdeka belajar seharusnya tidak sekedar karena ada keterikatan dengan persoalan politik atau kebijakan pemerintah. Kasus di Indonesia saat ini isu merdeka belajar tidak bisa terlepas dari hadirnya Mr. Nadim sebagai Mendikbud & Ristek. Mr. Nadim Makarim hadir langsung meluncurkan kebijakan 'merdeka belajar'. Merdeka belajar dimunculkan, antara lain, untuk mengubah 'cara guru mengajar'. Meminjam teori Manis (2001, p. 312), 'kondisi pembelajaran kita saat ini cenderung bersifat konvensional dan mekanis-rutinitas'. Kegiatan kelas cenderung sebagai kegiatan transaksi satu arah, guru memberi dan murid menerima. Materi pelajaran yang disampaikan guru tidak berkaitan dengan kehidupan. Kondisi pendidikan seperti itu harus segera dikembalikan melalui penerapan merdeka belajar. Sebuah gebrakan baru untuk menciptakan episode terbaru dalam model pendidikan milenial. Merdeka belajar (*independent learning, freedom of learning*) diharapkan mengubah iklim pembelajaran di kelas dan sekolah.

Merdeka belajar akan tercipta jika beberapa persyaratan terpenuhi. Beberapa syarat tersebut meliputi: (1) kebijakan kurikulum harus diubah, kepadatan diubah menjadi perampingan muatan kurikulum, (2) mindset guru harus diubah (Guru mengajari peserta didik dihapus, pandangan tentang peserta didik bukan botol kosong), (3) nuansa ritual kegiatan akademik diubah menjadi kegiatan substansial akademik, (4) integrasi pengetahuan dan praktik kehidupan harus menjadi luaran (*out-come*) pembelajaran, dan (5) moralitas agama harus mewarnai semua kegiatan akademik.

Merdeka belajar itu sesuai dengan misi utama pedagogi. Kata Mr. Nadim, merdeka belajar berarti merdeka dalam berfikir. Merdeka dalam berfikir tentu tidak hanya berhenti dalam pikiran. Merdeka dalam berfikir harus berlanjut pada merdeka dalam berpendapat. Merdeka belajar berarti merdeka dalam menyampaikan pendapat, merdeka dalam bertanya, dan juga merdeka dalam menjawab. Bahkan menurut John Dewey (Jay Martin, 2002, p. 440),

merdeka dalam berfikir tanpa merdeka dalam aksi kurang bermakna dan berdampak. Pengalaman para guru dan dosen di kelas menunjukkan bahwa merdeka dalam berpendapat, bertanya, dan menjawab belum secara maksimal ditemukan di kelas. Rata-rata sekitar 10-20% dari total siswa yang berani berpendapat, bertanya, dan menjawab pertanyaan di kelas. Data berdasarkan pengalaman itu menegaskan bahwa selama ini belum ditemukan merdeka belajar di kelas. Tubb (2014, p. 147) menegaskan, benar, merdeka belajar belum ditemukan di kelas, dan para siswa lebih suka memilih diam dan pasif.

Merdeka belajar ini sebenarnya bukan ide baru, karena sekian tahun yang lalu Paulo Freire sudah menulis buku berjudul '*pedagogy of freedom*' (Freire, 1998; Freire & Shor, 1987). Memiliki kemerdekaan berarti memiliki kemampuan melakukan sesuatu untuk diri sendiri (Williams, 2009, p. 2). Secara teoritik, merdeka belajar terkait erat dengan tanggung jawab (*responsibility*) dan kemandirian (*autonomy*). Ketika tanggung jawab diberikan sepenuhnya, maka dia akan memiliki kemerdekaan dalam memikul tanggung jawab itu. Ini berarti, kemerdekaan dan tanggung jawab merupakan dua hal saling terkait erat. Selanjutnya, kemerdekaan dan tanggung jawab akan semakin menguat ketika keduanya diberikan sepenuhnya. Tiga aspek itu selanjutnya membentuk segitiga sama kaki. Disebut segitiga sama kaki, karena pola pengaruhnya sama kuat. Teori inilah yang mendasari mengapa 'kebijakan merdeka belajar' mendesak diterapkan dalam pendidikan kita. Walau sebenarnya menyisakan banyak permasalahan. Permasalahan utamanya adalah kesiapan budaya, kesiapan mental dan cara berfikir.

Merdeka belajar mensyaratkan kesiapan budaya, kesiapan mental dan cara berfikir. Merdeka belajar itu terkait dengan kesiapan budaya (kebiasan cara hidup), sikap mental, dan cara berfikir. Budaya kita cenderung over-protektif dalam mendidik anak-anak. Budaya lingkungan masyarakat dan orangtua di rumah cenderung melindungi anak secara berlebihan. Dampaknya, kemerdekaan,

tanggung jawab, dan kemandirian anak-anak kita mengalami keterlambatan dibandingkan dengan anak-anak di Negara-negara tetangga. Sikap over-protektif tersebut ternyata juga terbawa di sekolah. Anak-anak terbiasa bergantung pada orangtua ketika di rumah, sementara para guru adalah para orangtua juga biasa memproteksi anak-anak. Ini sesuai dengan teori system ekologi belajar (Ireson, 2008, pp. 70–71). Teori tersebut menjelaskan bahwa cara belajar seseorang dipengaruhi oleh banyak faktor yang ada di lingkungannya.

Oleh karena itu, mengapa ketika Mr. Nadim meluncurkan kebijakan merdeka belajar itu kurang mendapat tanggapan positif? Jawabannya, karena kesiapan budaya, kesiapan mental dan cara berfikir kita belum sepenuhnya mendukung merdeka belajar. Banyak spekulasi mengatakan, merdeka belajar tidak cocok untuk anak-anak Indonesia, dan hanya cocok untuk anak-anak Barat. Konsep merdeka belajar memang tidak terlalu mengagetkan bagi masyarakat Barat. Lingkungan social dan rumah di Barat atau Negara maju sudah terbiasa memberikan kemerdekaan, tanggung jawab dan kemandirian sejak dini kepada anak-anaknya.

Optimism kebijakan Mr. Nadim terkait kebijakan merdeka belajar memiliki beberapa alasan kuat. **Pertama**, teori Dewey, 'like teacher, like student' (Dewey, 1971, pp. 57–60). Kemerdekaan dan kemandirian siswa di kelas sangat tergantung bagaimana guru meyakini bahwa mereka bisa diberi tanggung jawab penuh. Berdasarkan teori Dewey tersebut, merdeka belajar harus dimulai dari guru. Kuncinya ada pada guru. Kebiasaan over-protektif para guru harus diubah. Sikap mental reaktif diubah menjadi proaktif. Guru harus mampu dan berani berfikir mandiri. Tanpa ada keberanian guru berfikir mandiri, maka tidak akan ada merdeka belajar dan merdeka berfikir pada siswa.

Kedua, Ide merdeka belajar itu *matching* dengan karakter dasar anak, terutama di pendidikan dasar. Bahwa setiap anak memiliki potensi dasar dan utama yakni '*curiosity*' (rasa ingin tahu)(Engel,

2019, p. 84). Cara berfikir anak itu merdeka. Anak biasa menyampaikan dan menanyakan apa saja yang ingin dikatakan. Anak juga berani mengatakan apapun yang ada dalam pikirannya. Di samping itu, mereka datang ke sekolah membawa, minimal, beberapa potensi utama yang siap dikembangkan. Anak-anak datang ke sekolah bukan dengan tangan kosong. Mereka datang dengan membawa potensi sikap (*attitude*), keyakinan (*beliefs*), cara hidup (*custom*) dan bahkan pengetahuan (*knowledge*) (Small, 2014, pp. 72–73)

Dengan demikian, kebijakan merdeka belajar sesuai dengan misi pedagogi. Pedagogi memiliki misi membantu pengembangan rasa ingin tahu tersebut. Bukan sebaliknya, pedagogi tidak untuk membunuh rasa ingin tahu anak. Caranya, berikan mereka kebebasan dan kemandirian dalam belajar. Berikan mereka tanggung jawab dalam belajar di kelas dan sekolah. Dari data yang ditemukan, hilangnya rasa ingin tahu anak disebabkan ada rasa takut, cemas (*anxiety*), dan ancaman.

6. Pedagogi: Kembalikan Fitroh

Pedagogi memiliki misi besar, bahwa pendidikan dan pengajaran harus mampu mengembalikan manusia pada karakter asli manusia saat dilahirkan. Mengembalikan manusia menuju fitroh berarti menghadirkan kembali asal mula kejadian (istilah 'Langgulung'). Berdasarkan pesan suci baik dalam al-Quran (QS. Al-Rum: 30) maupun Hadits Rasul SAW (Al-Bukhari, Muslim, Al-Turmudzi, Abu Dawud, Al-Nasai), kata fitroh berarti 'suci dan Islam'. Beberapa mufassir memaknai kata 'fitroh', agama Islam, agama lurus yang diridhoi Allah. Berdasarkan makna tersebut, Bayi terlahir memiliki karakter asli suci dan Islam. Dia bertumbuh dan berkembang dalam proses pendidikan. Pendidikan tersebut dimulai di rumah (educating and learning at home), selanjutnya seiring dengan pertumbuhan dan perkembangan hidupnya, anak mengalami pendidikan dan pengajaran di lembaga pendidikan (formal dan non-

formal). Tanggung jawab kedua lembaga pendidikan hanyalah menjaga kefitrohan yang dibawa oleh anak tersebut.

Dalam membahas upaya menjaga dan mengembalikan anak menuju karakter fitroh, penulis mencoba menggunakan teori Paulo Freire. Menurut bahasa Paulo Freire, teori integrasi harus maksimal dimanifestasikan dalam kehidupan manusia. Teori integrasi dan adaptasi Paulo freire menyambung tulisan de Castro (2016, p. 2) "*critical pedagogy*". Teori integrasi artikan keberdayaan manusia aktif cara menentukan pilihan dan mengubah realitas. Sementara teori adaptasi mengatakan ketika manusia tak berdaya menentukan pilihan apalagi menentukan apa mengubah realitas. Dalam teori adaptasi ini manusia bersikap pasif. Dia hanya menerima realitas. Dia tidak berdaya dalam menghadapi fenomena kehidupan. Dalam kondisi tidak berdaya inilah, manusia hanya berperan sebagai objek (p. Critical Pedagogy: 2). Dalam kondisi perannya sebagai objek ini, menurut paulo, manusia seperti ini disebut manusia dalam ketidak sempurnaan. Manusia hidup dalam kesempurnaan manakala dia memiliki peran aktif. Ciri-ciri manusia memiliki peran aktif antara lain: Berperan sebagai subjek, yang memiliki pilihan, memiliki keberanian menentukan pilihan, tidak menyerah terhadap keadaan, dan berperan aktif mengubah keadaan. Dengan satu catatan, mengubah keadaan berarti harmonis terhadap lingkungan, bukan merusak keadaan atau lingkungan. Teori integrasi ini menentang keras pembangunan yang berwujud perusakan lingkungan. Harmonisasi menjadi kata kunci dalam teori integrasi. Misi besar pendidikan seharusnya menciptakan manusia sebagai generasi kini dan mendatang yang mampu menerapkan teori integrasi ini. Kehadiran generasi terdidik seharusnya tidak menimbulkan bencana bagi manusia di masa kini dan mendatang. Sebaliknya, generasi terdidik mampu menciptakan pembangunan yang harmonis dengan lingkungan, baik alam maupun manusia.

7. Pedagogi: Mendidik Anak Berfikir Kritis

Pada dasarnya anak kecil memiliki sifat kritis. pada kenyataannya anak kecil bukan sekedar memiliki sifat kritis tetapi juga memiliki keberanian berpikir kritis. anak kecil berbicara lugas dan berani. coba amati anak-anak kita atau anak-anak kecil di sekitar kita mereka sering menampakan sikap kritisnya. mereka tidak peduli kepada siapa sikap kritis itu disampaikan Walau terkadang diarahkan kepada ada Bapak dan ibunya. anak kecil itu bahkan berani mengatakan bapak itu dulu katanya hebat tetapi kenapa tidak menunjukkan kehebatannya. contoh, ketika adik minta uang Bapak tidak memberinya. kalau bapak hebat mestinya langsung memberinya uang sikap kritis anak terkadang tampak menjengkelkan bagi orang-orang dewasa hal itu wajar, orang tahu sikap kritis itu memang menjengkelkan titik sikap jengkel Itu hanya sebuah pengakuan bawa anaknya memiliki sikap kritis Dan keberanian berbicara kritis. di kelas ternyata juga terjadi kondisi seperti itu. anak-anak banyak bertanya kepada gurunya, tentang apapun. gurunya pun merespon dengan bernada tinggi, bahkan cenderung menunjukkan rasa tidak suka. hal demikian berlangsung terus-menerus, akhirnya berdampak pada ada perubahan anak menjadi tidak berani lagi bertanya atau menanyakan hal-hal Al yang di anggap tidak selaras dengan pikirannya. anak-anak berpikir daripada dimarahi guru mereka lebih memilih diam pt sejak itulah sebenarnya Mengapa anak-anak di kelas bersikap acuh terhadap proses pembelajaran di kelas.

Hilangnya sikap kritis anak merupakan fenomena yang cukup mengkhawatirkan di kalangan para pemikir pendidikan. hal itu ditandai dengan upaya ya terus menerus mencari solusi agar sikap kritis anak di kelas tumbuh kembali. muncullah kurikulum berbasis hots. yang berarti keterampilan berpikir tingkat tinggi. parameter berpikir tingkat tinggi atau berpikir tingkat rendah didasarkan 6 tingkatan kognitif versi Anderson, revisi teori Benjamin S Bloom. Keterampilan berpikir tingkat rendah apabila kurikulum

hanya menghasilkan luaran pendidikan berbasis menghafal memahami dan menerapkan. sedangkan keterampilan berpikir tingkat tinggi apabila keluaran pendidikan berbasis analisis, evaluasi, dan mencipta. Ketrampilan berfikir tingkat tinggi menggunakan ranah kognitif level 4, 5 dan 6. Sedangkan keterampilan berfikir tingkat rendah menggunakan ranah kognitif level 1, 2 dan 3.

Penerapan luaran pendidikan berbasis HOTS ternyata baru sampai pada kemampuan anak berfikir dengan menggunakan kemampuan analisis, evaluasi, dan kreasi. Mereka hanya dididik untuk mampu berpikir analitis, berpikir evaluatif dan berpikir kreatif Semata. Mereka belum dididik untuk berani berpikir analitis berpikir evaluatif dan berpikir kreatif. memiliki kemampuan berpikir tingkat tinggi namun tanpa memiliki keberanian berpikir tingkat tinggi tidak banyak berguna. kebergunaan berpikir tingkat tinggi itu terjadi pada pada saat mereka memiliki keberanian menerapkan berpikir tingkat tinggi itu. keberanian itulah sebenarnya yang menjadi kunci ide *pedagogi of freedom* yaitu pendidikan dan pembelajaran yang membebaskan manusia dari rasa takut dan ketakutan terhadap orang lain. keberanian berpikir tingkat tinggi itu akan menghilangkan rasa takut dan ketakutan terhadap siapa. inilah sebenarnya yang hingga saat ini hilang dalam pendidikan formal kita.

Yang perlu ditegaskan, pendidikan kita baru bisa menciptakan generasi berfikir kritis, tetapi belum berhasil menciptakan generasi yang mampu dan berani menerapkan berfikir kritis dalam kehidupan sehari-hari. Keberanian berfikir inilah sebenarnya yang akan memberikan pada kehidupan. Andai keterampilan berfikir tingkat tinggi berhasil, maka pendidikan hanya akan menciptakan manusia kelas elite namun hanya mampu hidup dalam etalase. Meminjam ungkapan Paulo Freire, pendidikan hanya berhasil menciptakan para generasi profesional dan tehnokrat, namun gagal membentuk generasi yang memiliki keberanian dan kebebasan. Mereka hanyalah orang-orang yang hidup dalam *kerangkeng*

sistem. Mereka hanyalah orang-orang pandai yang sangat tunduk dengan protokoler.

Itu menjadi bukti bahwa pendidikan kita belum mampu menyentuh kesadaran manusia yang paling dalam (*critical consciousness*)(Freire, 2005, p. 12). Kesadaran paling alam yang manusia miliki tidak lain adalah kebebasan. Wujudnya adalah kesadaran bahwa dirinya adalah manusia yang memiliki pilihan, mampu menentukan pilihan, dan mampu mengubah realitas. Itulah wujud kebebasan manusia. Ciri utama bebas dan merdeka adalah aktif, bukan pasif. Pendidikan berbasis HOTS belum menyentuh kesadaran kritis, apalagi membentuk manusia memiliki kesadaran kritis. Dengan kata lain, pengembangan kurikulum nasional perlu dikritisi lebih lanjut, karena system pendidikan kita baru mampu menciptakan luaran pendidikan yang memiliki keterampilan berfikir kritis (*critical thinking*), namun belum memiliki kesadaran kritis (*critical consciousness*). Paulo Freire menyebutnya, "pendidikan hanya menekankan ketuntasan materi sesuai mekanisme kurikulum" (Freire, 2000a, p. 31).

8. Pedagogi: Membelajarkan bukan Mengajari

Membelajarkan itu berbeda dengan mengajari. Membelajarkan berarti menjadi peserta didik sebagai subjek belajar, bukan objek belajar. Kata membelajarkan menempatkan peserta didik sebagai pelaku aktif dan memiliki kebebasan memilih. Sebaliknya, mengajari menempatkan peserta didik pada posisi obyek. Mengajar menempatkan peserta didik sebagai pelengkap penderita. Pada posisi obyek, peserta didik lebih banyak bersikap pasif. Sejalan dengan itu, posisi guru sangat dominan. Guru hadir sebagai narasumber. Sementara peserta didik dipandang sebagai botol kosong yang siap diisi. Peserta didik bersikap pasif, hanya sebagai '*reciever*' materi dari guru. Guru berperan sebagai petugas penuang air ke dalam botol kosong tersebut. Paparan itu menegaskan, pedagogy dimaknai 'mengajari' peserta didik, bukan membelajarkannya.

Mengubah posisi peserta didik sebagai obyek menjadi peserta didik sebagai subyek membutuhkan perjuangan. Perjuangan ini tentu tidak mudah karena berkaitan dengan upaya mereformasi sikap dan cara berfikir para guru dan dosen ini. Kesulitan yang nyaris *imposible* tersebut terjadi karena kondisi tersebut sudah lama mengakar. Bahkan posisi obyek peserta didik itu di satu sisi, dan dominasi dan superaktif guru di sisi lain sudah menjadi budaya kelas. Bisa dikatakan, dominasi guru, guru sebagai narasumber, dan *one-man shower* itu sudah menjadi karat yang melekat kuat pada dinding besi. Sikap dan cara berfikir guru sebagai 'penguasa kelas' dan peserta didik sebagai 'obyek-pelengkap penderita' sudah menjadi 'watak dan karakter' kelas, dan itu sudah berlangsung dalam waktu sangat lama.

Upaya mengubah budaya lama menjadi budaya baru, dari budaya belajar gaya lama menjadi budaya belajar gaya baru harus melibatkan berbagai pihak. Pihak pertama adalah pemerintah yakni mendikbud-ristek sebagai pemegang kebijakan. Pihak kedua adalah para pakar dan para peneliti. Sedangkan pihak ketiga adalah para guru dan dosen, sebagai ujung tombak pengesekusi kebijakan pemerintah dan hasil riset para pakar dan peneliti. Pihak kementerian pendidikan dan kebudayaan sudah berusaha melakukan perubahan yakni melalui Peraturan Pemerintah (PP) nomor 19 tahun 2005 tentang SNP (Standar Nasional Pendidikan). PP ini melahirkan kurikulum KTSP tahun 2006. Peraturan tersebut sebenarnya hadir sebagai upaya mengubah dari 'guru mengajari' menjadi 'guru membelajarkan'. Hal itu ditunjukkan oleh salah satu dari delapan standarnya yakni standar proses (Permendiknbud nomor 41 tahun 2007) mengamanatkan bahwa guru tidak boleh lagi mengajari peserta didik, tetapi membelajarkan. Hal itu tampak jelas dalam penjelasan bahwa standar pembelajaran di kelas harus menerapkan tiga langkah pembelajaran yang dikenal EEK (eksplorasi, elaborasi, dan konfirmasi).

Sebenarnya secara konseptual, tiga prinsip standar proses tersebut sudah secara jelas berisi reformasi kondisi kelas. EEK tidak lagi

menjadikan guru sebagai narasumber, tidak dominan, dan tidak lagi sebagai penguasa kelas. EEK menempatkan guru sebagai fasilitator, dinamisator, dan motivator kelas yang bertugas membelajarkan peserta didik. Eksplorasi, guru mendorong para peserta didik mencari dan menemukan (sesuai KD). Elaborasi, guru mengajak para peserta didik terlibat aktif mengolah apa yang ditemukan (sesuai KD). Konfirmasi, guru mengajak mencermati 'apakah pengolahan sesuatu yang ditemukan tersebut sudah sesuai dengan tujuan pembelajaran (KD)?'. Karena keterlibatan aktif para peserta didik dalam proses pembelajaran sudah sejak pertama, maka kemungkinan besar mereka memahami 'apakah proses EEK tersebut sudah menghasilkan temuan sesuai KD?'.

Dalam perkembangannya, Permendikbud nomor 41 tahun 2007 saat itu dinilai gagal. Walau sebenarnya kegagalan kurikulum KTSP bukan semata-mata karena para guru gagal mengubah 'mengajari' menjadi 'membelajarkan' saja. Namun kegagalan para guru dalam menerapkan konsep EEK secara maksimal banyak ditemukan di lapangan. Tiga prinsip standar proses dalam KTSP secara teoritik dan konsep sudah benar. E_1= eksplorasi, guru mengajak peserta didik mengeksplorasi materi pembelajaran. Kegiatan ini peserta didik yang aktif mencari dan menemukan materi, semantara guru mendampingi dan memotivasi mereka. E_2= Elaborasi, guru mendorong peserta didik mengolah apa yang dicari dan ditemukan. Proses elobarasi sepenuhnya dilakukan peserta didik, sedangkan guru mendampingi dan memantau. Jika ada proses yang keliru, guru mengarahkannya. K= konfirmasi, guru mendorong peserta didik untuk memastikan bahwa hasil olahan materi tadi telah menghasilkan produk sesuai tujuan pembelajaran. Langkah K ini bisa berbentuk presentasi atau seminar hasil di depan kelas. Ternyata tidak demikian, EEK justru dilakukan secara kaku oleh para guru. Gurulah yang melakukan eksplorasi, elaborasi, dan konfirmasi. Peserta didik banyak berperan sebagai 'penonton' aksi dominan guru. Hal ini yang menjadi penyebab, KTSP dinilai gagal.

Akhirnya, muncul reformasi kurikulum tahun 2013 sebagai pengganti KTSP. Kurikulum tersebut dikenal dengan sebut 'kurtilas' (kurikulum tahun tiga belas). Munculnya kurikulum kurtilas diawali dengan munculnya Peraturan Pemerintah Nomor 32 tahun 2013 tentang SNP revisi. PP inilah yang menjadi dasar hukum perubahan kurikulum KTSP menjadi Kurtilas. Perlu diketahui, Dalam PP (baik PP Nomor 19 tahun 2005 maupun PP Nomor 32 2013) terdapat delapan standar pendidikan nasional. 8 standar pendidikan nasional meliputi: (1) standar kompetensi lulusan (SKL), (2) standar isi (Kurikulum), (3) standar proses, (4) standar pendidik dan tenaga kependidikan, (5) standar sarana dan prasarana, (6) standar pengelolaan, (7) standar pembiayaan, dan (8) standar evaluasi. Perbedaan PP No. 19/2005 dengan PP No. 32/2013 terletak pada 4 standar, yakni, standar kompetensi lulusan, standar isi, standar proses, dan standar evaluasi.

Pada pembahasan ini, penulis hanya memaparkan perubahan pada standar proses. Perubahan standar proses ditandai dengan munculnya Permendiknas Nomor 65 Tahun 2013. Permendiknas ini mengamanatkan bahwa proses pembelajaran harus dengan menerapkan pendekatan saintifik yang dikenal dengan 5 M (mengamati, menanya, mencoba, mengasosiasi, dan mengkomunikasikan). Perubahan prinsip EEK menjadi lima langkah: mengamati, menanya (merumuskan pertanyaan), mencoba (eksperimasi), mengasosiasi (menalar, mengolah data atau informasi, dan menganalisis), dan mengkomunikasikan itu diharapkan mampu mengubah 'guru mengajari', 'dominasi guru' dan '*one-men show*' menjadi 'guru membelajarkan'. Hal tersebut selanjutnya memunculkan tiga rekomendasi penting dalam pembelajaran.

Pertama, membelajarkan itu menyenangkan. Hal itu sering disebut istilah '*happy-learning*'. *Happy-Learning* tidak mesti diadopsi dari Barat. Senada dengan itu, Islam sejak awal kemunculannya telah memperkenalkan *happy-learning*. *Happy-Learning* berarti pembelajaran sebisa mungkin dikemas dalam suasana menyenangkan. *Happy-Learning* mengajarkan, kegiatan pembelajaran di kelas harus

dijauhkan dari suasana menegangkan, apalagi menakutkan. Ciri utamanya, Shalih & Majid (1978, p. 159) kehadiran guru di kelas mampu mendorong peserta didik melakukan kegiatan belajar (*Causing children to learn)*. Bahkan dalam QS. Al-Kahfi: 66 diisyaratkan, bahwa seorang guru harus mampu memberikan ruang sebebasnya kepada peserta didik untuk berani bertanya tentang 'apa saja', bahkan berani mengkritik guru. Untuk itulah, guru harus mampu menciptakan suasana kelas yang menyenangkan dan menunjang, sehingga motivasi siswa terbangkitkan untuk mencapai hasil belajar yang positif.

Pertanyaan tersebut menuntut perlu ditelusuri, bagaimana sumber-sumber teks naqli (al-Quran maupun Hadits) menyinggung persoalan ini. ***Pertama***, begitu banyak jumlah kata "*basyiran*" (berarti "kabar gembira") ditemukan dalam al-Quran. Setiap kegiatan yang berisi tentang kabar kebaikan diungkapkan dengan kata "*basyiran*". Oleh karena itu, kegiatan pembelajaran dapat menggunakan kata "*basyiran*" , karenanya suasana harus menyenangkan. ***Kedua***, hadits Rasulullah SAW yang sangat masyhur berbunyi: "*Allimu, yassiru wa la tu'assiru, basysyiru wa la tunaffiru*" (artinya: "ajarlah mereka, mudahkanlah dan jangan engkau persulit; buatlah mereka senang, dan jangan engkau takut-takuti").

Kedua sumber naqli tersebut secara terang menjelaskan, bahwa *konsep Happy-learning* sudah sejak awal diajarkan al-Quran dan Hadits Rasulullah SAW, serta diterapkan oleh Rasulullah SAW. Itu berarti, secara teoritik, konsep *happy learning* ditemukan baik dalam al-Quran dan juga hadits Beliau. Sedangkan secara praktis, ditemukan dalam beberapa praktik pembelajarannya. Testimoni seorang sahabat menyatakan, "para sahabat selalu merindukan kehadiran Nabi; Mereka selalu merindukan cara mengajarnya, cara menyapa, dan cara mendidiknya". Itu menjelaskan, apa yang diajarkan Beliau dan cara mengajarkannya sangat mengesankan bagi para sahabat.

Kedua, kuncinya membelajarkan berarti 'Menyenangkan'. Guru hadir di kelas harus dengan tampilan sebagai '*mubasysyir*'

(pembawa kabar gembira dan menyenangkan). Cara 'menge-masnya' pun juga harus dalam suasana menyenangkan. Untuk mengetahui apakah cara mengajar guru itu menyenangkan atau tidak, tanyakan pada para siswanya. Secara sederhana dapat dibuktikan, apakah para peserta didik '*enjoy*' di kelas bersama guru. Amati bagaimana reaksi mereka ketika guru berhalangan hadir, ketika diumumkan besok hari libur, atau ada jam kosong? Bila mereka mereaksinya dengan riang gembira, itu berarti mereka lebih sedang berada di luar kelas. Mereka lebih suka bila guru tidak hadir. Rasa tidak senang di kelas yang dialami para siswa itu, bisa jadi karena guru tidak menyenangkan. Kondisi tidak menyenangkan itu bisa jadi berasal dari aspek perilaku guru (meliputi: penampilan, cara bicara, cara menegur siswa), atau cara mengajar guru (meliputi: metode pengajarannya monoton, cara menjelaskan, verbalistik, kurang variatif).

Mengapa pembelajaran harus menyenangkan? Sederhana jawabnya, rasa senang biasanya menjadi 'kunci pembuka' sekat komunikasi antara guru dengan siswa. Suasana kelas yang menyenangkan dapat membantu memudahkan siswa dalam menerima materi pelajaran. Sebaliknya, suasana menegangkan, apalagi mencemaskan dapat semakin sulit siswa dalam menerima materi pelajaran.

Seorang pendidik seharusnya menerima konsep pembelajaran yang menyenangkan ini. Berkait dengan itu, kiranya perlu diungkapkan bahwa para siswa datang ke sekolah itu dalam bentuk 3 (tiga) kondisi, (1) belum tahu, (2) belum paham, dan (3) belum bisa. Hal ini sekaligus mengisyaratkan bahwa tugas seorang guru minimal tiga (3) yakni, membuat orang yang belum menjadi tahu, menjadikan orang belum paham menjadi paham, dan membuat orang yang belum bisa menjadi bisa.

Ketiga tugas itu tentu tidak mudah dilaksanakan. Keberhasilan seorang guru terletak pada kemampuan memahami kondisi siswanya. Kemampuan seorang guru dalam memahami kondisi

orang yang belum tahu, belum paham, dan belum bisa akan menjadi kunci suksesnya. Sebaliknya, kegagalan seorang guru terletak pada kegagalan dalam memahami kondisi psikis siswanya tersebut. Ini berarti, seorang guru hukumnya mutlak harus benar-benar memahami psikologi seseorang yang sedang dalam ketiga kondisi tersebut. Shalih (1978, p. 153) mengungkapkan, orang yang belum tahu, belum paham, dan belum bisa, tentu dapat digambarkan, "bagaimana kondisi psikis mereka?". Setidaknya dapat dideskripsikan secara sederhana, bahwa orang yang sedang dalam kondisi seperti itu biasanya tidak mudah ditangani. Mereka terkadang melakukan hal-hal yang sering membuat kesal si guru. Bahkan mereka sering mengucapkan kata-kata yang dapat membuat 'marah' bagi si guru. Namun bagi guru yang bijak, dia kembalikan semuanya pada tiga kondisi tersebut, "oh ya wajar, para siswa itu kan orang yang belum tahu, belum paham, dan belum bisa". Bahkan mereka itu termasuk orang yang sangat membutuhkan kasih sayang dan perhatian.

Oleh karena itu, seorang guru tidak boleh memarahi siswa, apalagi memukulnya, dengan alasan mereka belum tahu dan tidak mau belajar. Ketika siswa belum dapat memahami apa yang dijelaskan guru, maka guru harus menganalisis, apa penyebabnya? Bisa jadi penyebabnya justru bermuara pada "cara menjelaskannya yang kurang jelas", atau bahkan penjelasannya kurang sesuai dengan tingkat perkembangan intelektual peserta didik (Hurlock, 1978, p. 335). Itu artinya, ketika siswa belum bisa memahami yang materi yang telah disampaikan, maka guru harus terus mencari cara atau metode lain yang dapat memudahkan siswa dalam memahami materi yang disampaikan. Demikian pula, ketika siswa belum bisa mengikuti dan menirukan gerak kinestetik si guru, maka dia harus terus berusaha mencari tahu, barangkali ada strategi lain yang lebih mudah diikuti siswa. Seorang guru harus mengatakan, bahwa apa yang dimaksudkan oleh si guru, terkadang tidak seperti yang dimaksudkan oleh si siswa. Tidak jarang terjadi miskomunikasi

antara guru dengan murid. Miskomunikasi ini terjadi karena di dalam kelas terdapat perisai komunikasi cukup tebal antara guru dan murid.

Pertanyaan berikutnya, bagaimana cara mengikis tebalnya perisai komunikasi antara guru dan siswa pada pendidikan formal kita. Terdapat sebuah ilustrasi, "coba anda tanya kepada para siswa-siswi, bagaimana pandangan umum mereka tentang guru? Kalau mau jujur, mayoritas mereka niscaya akan mengatakan, bahwa para guru umumnya 'menjemukan, menakutkan, egois, sok tahu, otoriter, monoton, *texts bookthinking*, jauh dari citra dialogis, positif, kreatif, inovatif, dan inspiratif'. Jika demikian pola relasi siswa dan guru, bisa dibayangkan, seperti apakah produk mutu pendidikan kita?!".

Ungkapan tersebut merupakan catatan real hampir di kebanyakan proses kegiatan di kelas. Sebuah kondisi yang seharusnya tidak boleh terjadi di kelas. Betapa sulitnya tercipta efektifitas proses komunikasi, jika suasananya tidak mendukung. Suasana menegangkan, menjemukan, dan sebagainya itu jelas membuat proses komunikasi tidak efektif. Inilah faktor penting penyebab "mengapa proses pembelajaran tidak efektif, dan akhirnya, pencapaian tujuanpun tidak optimal?".

Mengapa demikian? Jika orang sudah senang, maka apapun akan dilakukan demi diperoleh sesuatu yang disenanginya. Senang dapat menghapus banyak kosa kata, semisal, sulit, tidak mungkin, tidak bisa, dan sederet ketidakberdayaan. Sebaliknya, rasa senang dapat memacu hormon adrenalin sehingga seseorang bergerak melampaui titik kelemahan yang ada pada dirinya. Kiranya demikian juga jika proses pembelajaran terlanjur menyenangkan bagi siswa, maka beberapa kosa kata di atas tidak ditemukan lagi. Hal itu terjadi karena syaraf otak akan berfungsi secara maksimal, ketika otak dilingkupi suasana harmonis, menyenangkan, dan mengasyikkan. Sebaliknya, syaraf otak akan mengkerut, ketika otak dilingkupi suasana mencemaskan, menegangkan, menakutkan, pecuh ancaman, sangar, dan kaku.

Bagaimana membuat kelas menyenangkan itu jelas menjadi tugas seorang guru. Apapun harus dilakukan seorang guru, yang penting siswa merasa senang di kelas bersama guru. Rasa senang dapat diartikan, suasana pembelajaran dalam kelas harus dijauhkan dari kondisi yang dapat merusak psikologi anak. Pembelajaran tidak boleh menimbulkan ketegangan psikologi anak. Sebaliknya, pembelajaran harus mampu membangkitkan semangat energitas anak. Mereka harus diberi keterlibatan emosional sebanyak mungkin di kelas. Ciptakan kelas bagai 'gelanggang bermain' bagi anak. Guru memposisikan dirinya sebagai pendamping dan teman bermain bagi siswa. Kesuksesan sebagai pendamping dan teman bermain sangat ditentukan seberapa seorang guru mampu mencurahkan sikap empatiknya kepada para murid.

Teori cooper menegaskan, '*emphaty of teachers affect the students' emotional engagement'*. Keterlibatan emosi siswa muncul karena sikap empatik guru. Kenapa keterlibatan emosi siswa (*emotional-enggagement*) itu penting? Karena pintu gerbang penerimaan dan penyerapan ilmu pengetahuan ke dalam pikiran siswa itu disebut '*emotional engagement*'. Keterlibatan emosi siswa terhadap guru dan materi pembelajaran turut menentukan mudah atau sukarnya, maksimal atau minimnya penyerapan siswa terhadap materi pembelajaran.

Untuk membuktikan kebenaran teori tersebut, kiranya perlu mencermati deskripsi keberhasilan seorang guru inspiratif berikut. Dia seorang guru bernama Fahrudin sang penemu Matematika Dahsyat. Dia berhasil mengubah paradigma public bahwa matematika itu sulit menjadi 'matematika itu mudah. Matematika yang kata kebanyakan siswa termasuk mata pelajaran tersulit saja bisa diajarkan dengan cara menyenangkan. Jika siswa sudah tidak menyukai, bahkan benci mapel tersebut, maka gurulah yang salah cara mengajarkannya. Biasanya guru menerapkan metode yang cenderung kaku, sehingga siswa sulit memahaminya. Di samping dari sisi metode pengajarannya, ternyata ada sisi terpenting yang mem-

buat siswa membenci matematika. Masih menurut Fahrudin, penampilan guru yang mengajarkannya turut andil dalam menciptakan kesulitan tersebut. Guru Matematika – yang biasanya termasuk mata pelajaran yang dibenci siswa -- tidak boleh berpenampilan sangar, keras, dan kaku. Guru seharusnya berpenampilan lembut, penuh kasih sayang, dan optimis memandang potensi siswa.

Persoalan di atas tentunya dapat diberlakukan dalam mata pelajaran lain. Sebagaimana model pembelajaran Ibu Sulistiani, S.Pd, guru SMA Karangturi Semarang, peraih juara II dalam "Simposium Model Pembelajaran Bahasa Inggris Guru RSBI SMA/SMK 2010 Tingkat Jateng". Dia merupakan salah satu guru yang berupaya mencari cara "bagaimana cara mengajar yang tak membuat bosan peserta didik". Dikatakan, bahwa mengajar memerlukan sentuhan seni. Hal ini dapat diterapkan dalam Mapel Bahasa Inggris atau Kimia. Bagi Bu Guru Sulistiani – sebagai guru Kimia— kesan mapel kimia yang sulit dan membosankan dapat dieliminir dengan variasi cara membelajarkannya. Salah satu yang paling disenangi adalah menyanyi. Dia ajak para siswa menyanyikan lagu-lagu yang sedang *booming*, tapi syairnya diganti dengan simbol-simbol kimia supaya mereka mudah dan cepat hafal. Dengan cara itu, para siswa yang sudah terlihat jenuh bisa berubah menjadi fresh lagi. Variasi lain yang bisa membuat siswa *enjoy*, menurut pengalaman Bu guru Sulistiani, dengan model pembelajaran berkelompok. Dikatakan, "saya terangkan sekali, lalu para siswa membahasnya dalam kelompok masing. Setelah itu dipresentasikan oleh tiap kelompok di depan kelas. Tiap kelompok harus ada satu atau dua siswa yang dinilai pandai, agar bisa membantu teman-temannya". Model dan metode pembelajaran seperti itu terbukti cukup efektif dan dapat membuat para siswa lebih senang, karena diterangkan oleh teman sendiri.

Dengan demikian harus selalu ada solusi. Bila tidak, bisa jadi kebencian siswa akan merembet ke mata pelajaran lainnya. Namun sumber permasalahannya telah diketahui, yakni model, metode pengajaran dan penampilan guru.

Memang harus diakui, bahwa mudah atau sulit itu bersifat perseptif. Sifatnya relatif. Ada siswa yang menganggap materi sejarah itu mudah, sementara yang lain mengalami kesulitan. Demikian juga terhadap mata pelajaran yang lain. Kebanyakan kasus tersebut didorong dua (2) permasalahan, masalah metode pengajaran dan masalah performa guru. Mata pelajaran yang mudah namun diajarkan dengan cara kaku dan sikap guru yang tidak menarik, pastilah siswa juga akan membenci mapel tersebut.

Untuk menciptakan proses pembelajaran menyenangkan tidak harus mahal. Kuncinya ada pada 'apakah seorang guru mau mengubah cara mengajar yang kaku menjadi menyenangkan, dan sikap keras dan sangar menjadi ramah dan bersahabat. Jika demikian, persoalannya bukan pada bisa atau tidak bisa, melainkan mau atau tidak mau. Guru yang memiliki kemauan keras mencipta kelas menyenangkan, dia akan mencari berbagai cara untuk mewujudkannya. Bahkan guru rela mengeluarkan biaya yang tidak sedikit untuk menambah wawasan ilmu dan ketrampilan paedagogiknya melalui pelatihan. Dia akan terus mencari informasi-informasi terbaru di dunia metode pembelajaran. Selanjutnya dia akan terus mencoba menerapkan pengetahuan dan keterampilan terbaru tersebut dalam proses pembelajaran di kelas, sehingga ditemukan metode yang tepat dan menyenangkan siswa.

Membuat senang siswa di kelas tentu saja harus diarahkan pada terciptanya gairah dan antusiasme belajar. Dalam *the hipnotherapy for teaching* dikatakan, "buatlah peserta didik nyaman dalam menerima proses pembelajaran di kelas (Okada & Sheehy, 2020). Rasa nyaman dan rasa senang siswa akan membuat mereka semakin dekat dengan guru. Kedekatan antara guru dan siswa sangat bermanfaat untuk kemudahan membuka lebih lebar sumbatan-sumbatan pikiran dan pemahaman siswa. Dengan kedekatan setidaknya semakin memudahkan proses komunikasi guru terhadap siswa. Semakin lancar komunikasi, semakin meningkat daya serap siswa. Biasanya daya serap siswa di antaranya dipengaruhi oleh tipisnya sekat komunikasi dengan guru.

Proses menipiskan sekat atau perisai komunikasi antara guru dengan siswa bukan persoalan kecil. Bisa jadi hal itu merupakan persoalan sangat serius di hampir mayoritas proses pembelajaran di kelas. Hampir kebanyakan guru memiliki persoalan ini. Mayoritas siswa memiliki 'jarak' cukup serius dengan para guru. Siswa selalu vis-a-vis dengan guru. Dari hasil wawancara,[1] mayoritas guru mengakui bahwa tebalnya perisai pembatas komunikasi guru-siswa di kelas benar adanya. Hal itu dapat dibuktikan secara sederhana, misalnya, ketika seorang guru mengumumkan tidak bisa hadir, maka sontak para siswa riang gembira. Seolah mereka merasa terbebas dari kungkungan yang diciptakan oleh guru.

Melihat kondisi real di lapangan, tidak terlalu keliru bila dikatakan, bahwa seorang guru di hadapan murid di kelas bagai sosok yang "*dipersona non-grata*" kan. Kehadiran guru di kelas seolah tidak begitu diharapkan oleh para peserta didik. Seperti orang Minang bilang, *alun pai alah baliak (belum pergi sudah ingin pulang)*. Setiap pagi mereka pergi ke sekolah, namun sebelum mengikuti proses pembelajaran dari guru, mereka sudah ingin pulang, alias keluar kelas.

Itu adalah sebuah kenyataan, sehingga tidak perlu diperdebatkan. Karena kenyataannya memang demikian. Yang perlu didiskusikan adalah bagaimana cara mengeliminasi kondisi kelas yang demikian? Tidak ada jawaban lain, para guru segera berbenah. Guru tidak boleh bersikap apriori. Jaman terus berkembang dan berubah. Psikologi peserta didik dahulu berbeda dengan kondisi kejiwaan peserta didik saat ini. Karenanya, guru justru harus bersikap reseptif dan proaktif terhadap segala perubahan.

---

[1] Observasi dilakukan melalui kegiatan training pembelajaran aktif, pembelajaran tematik, RPP, dan PTK di beberapa kabupaten di Jawa Tengah yang meliputi : Kendal, Pekalongan, Batang, Pemalang, Tegal, Brebes, Demak, Kudus, Rembang, Jepara, Ungaran, Temanggung, Purworejo, Kebumen, dan Wonosobo, Cilacap, bahkan di Buntet, Cirebon (Tahun 2008/2009/2010).

Perubahan sikap guru meliputi (1) cara pandang terhadap peserta didik di kelas, (2) cara pandang terhadap tugas sebagai pendidik, dan (3) cara pandang terhadap cara mendidik anak di kelas. **Pertama**, perubahan cara pandang terhadap peserta didik sangat penting dan bahkan sangat menentukan bagaimana guru memperlakukan mereka di kelas. Dahulu seorang guru di kelas diposisikan sebagai sosok superioritas di hadapan peserta didik. Guru diposisikan sebagai sumber ilmu. Guru adalah nara-sumber. Dampaknya, tidak ada istilah keliru atau salah bagi seorang guru. Sebaliknya, muridlah yang pantas terkena kosa kata “salah atau keliru”. Akhirnya, terciptalah sang superioritas *vis-a-vis* si inferioritas dalam kelas.

Kondisi dikotomik dalam kelas ini disinyalir sebagai penyumbat guru dalam mengubah cara mengajar di kelas. Keberanian guru dalam menciptakan kelas menyenangkan menjadi problem berkepanjangan. Padahal bila model lama tetap dipertahan, komunikasi pembelajaran menjadi mampet. Interaksi antara guru dan murid pun tersumbat. Kelas menjadi sangat kaku. Sebab pembelajaran bukanlah sekadar merupakan konsekuensi otomatis dari penyampaian informasi ke dalam kepala seorang peserta didik (Jensen, 2005, p. 15).

Kedua, Perubahan cara pandang terhadap tugas sebagai guru. Secara teologis, tugas guru tidak berbeda dengan tugas para Nabi dan Rasul. Mereka memiliki tugas sama, yakni, mendidik umat. Ada suatu pernyataan mendasar, mengapa Rasulullah SAW sukses mendidik bangsa Arab menjadi bangsa Madani, bermoral dan beradab, padahal sebelumnya mereka bangsa nomade dan jahil?

Al-Quran sebagaimana tertuang dalam Surah Ali Imron: 159 dinyatakan,

> *“maka dengan sebab ‘rahmah dari Allah’, engkau mampu bersikap lemah lembut terhadap mereka. Jika engkau bersikap kasar dan keras hati, niscaya mereka pasti akan lari dari sekitarmu. Maka mintalah maaf pada mereka, kemudian meminta ampun pada Allah, dan bermusyawarahlah kamu dengan mereka”.*

Ayat tersebut menggunakan kata "*rahmat*" sebagai dasar kesuksesan Rasulullah tugas pendidikannya. Senada dengan itu, Hashem (n.d., p. 73) mengatakan:

> *"O. Hashem menyebutkan bahwa kesuksesannya dalam meng-Islamkan dan mengentaskan masyarakat Quraisy yang termasyhur sebagai masyarakat Arab paling keras, kejam, dan paling susah diatur hanya dalam rentang waktu 23 tahun terletak pada 'ketinggian akhlaknya'. Beliau pun diposisikan sebagai seorang Pendidik yang bertopang pada kemuliaan akhlaknya. Dia termasyhur dengan ungkapan, "Dia telah berkata dan dia berkata benar, dia telah berjanji, dan dia memenuhi janjinya"*

Kata '*rahmat*' berarti gabungan kasih dan sayang. Kasih dan sayang dapat pula diartikan sebagai sikap simpatik dan empatik. Integralisasi antara sikap simpatik dan empatik ini dapat menimbulkan kekuatan luar biasa seorang guru dalam mendidik murid.

Pentingnya empatik dalam pendidikan dikupas secara komprehesif dan tuntas oleh Bridget Cooper (2011). Guru tidak boleh menganggap enteng akan penting melibatkan empatik dalam keberhasilan Pendidikan. Empatik berpengaruh kuat dalam Pendidikan anak, namun demikian empatik ternyata juga penting diterapkan pada Pendidikan remaja dan dewasa.

Signifikansi penerapan empatik dalam pembelajaran, oleh Cooper, disebutkan ada tiga manfaat. Pertama, murid di kelas akan cepat menerima, membuka diri, siap mendengarkan, memperhatikan dan pendekatan afirmatif efektif bisa diterapkan. Kedua, empatik membuat hubungan guru-murid seperti hubungan orangtua dan anak. Hubungan guru-murid bukan berupa hubungan formal atau bahkan hubungan kedinasan, melainkan hubungan emosional. Pola hubungan seperti itu menjadikan murid mudah menyerap ilmu pengetahuan yang ditransfer guru. Dalam Islam dikatakan, ketika guru merasa ridho dan murid juga ridho, maka proses transformasi ilmu pengetahuan akan diliputi keberkahan. Ketiga, empatik menciptakan adanya keterikatan erat antara

murid, guru, dan proses pembelajaran. Sikap empatik guru menjadikan para murid memiliki hubungan emosional yang tinggi dalam mengikuti proses pembelajaran. Hubungan emosional tersebut berdampak pada munculnya 'keterlibatan emosional' (*emotional engagement*) pada diri murid terhadap guru dan terhadap materi pembelajaran. Pola hubungan guru-murid seperti itu selanjutnya mengubah suasana pembelajaran yang menyenangkan, baik bagi murid maupun guru. Atas dasar paparan tersebut, Cooper memberikan penegasan bahwa sikap empatik guru terhadap murid berhubungan erat dengan ketuntasan materi, penguasaan materi, serta prestasi akademik murid melalui keterlibatan emosi para murid di kelas (B. Cooper, 2011, p. 191).

Kebanyakan guru di Indonesia melaksanakan tugas kependidikannya mayoritas menerapkan sikap simpatik saja. Tidak banyak guru yang mampu menerapkan gabungan kedua sikap tersebut. Hal itu bisa dibuktikan dengan cara bertanya kepada mereka. Pertanyaan itu, misalnya, bagaimana tugas mengajar di kelas, sudah tuntaskah? Hampir bisa dipastikan, jawaban mereka antara lain, "yang terpenting kuota kurikulum sudah selesai disampaikan, atau saya sudah berusaha sekuat tenaga mengajar mereka, soal paham atau tidak, itu urusan orangtua mereka di rumah". Belum banyak ditemukan guru yang meneteskan air mata, lantaran ditemukan para peserta didiknya belum memahami mata pelajarannya.

Bahkan secara ekstrim ditemukan di lapangan, ketika hasil prestasi para peserta didik di bawah KKM. Para guru kebanyakan menanggapi dengan 'enteng'nya, rendahnya pencapaian prestasi mereka itu lantaran rendahnya kecerdasan mereka. Benarkah pernyataan itu? Bila itu benar, maka coba telusuri sejarah, lalu pertanyakan, pernahkan Rasulullah SAW mencandra bahwa bangsa Arab –Quraisy dan lainnya—termasuk bangsa ber IQ rendah, karena pantas bila mereka sulit menerima Islam. Ketika dakwah Rasulullah ditolak, maka Dia tidak menyalahkan mereka, melainkan berusaha melakukan introspeksi, dan melakukan inovasi cara berdakwah.

Sebagai guru, Rasulullah SAW selalu bersikap positif terhadap para 'peserta didik' (bangsa Arab). Sikap positifnya –antara lain—ditunjukkan ketika Dia ditolak habis-habisan berdakwah di Bani Thoif (Ethiopia). Walau ditolak dengan sangat kasar dan keras, Dia tetap bersikap positif, dengan doa termasyhurnya "Ya Allah, berikan petunjukmu kepada mereka, karena sesungguhnya mereka belum memahami". Doa itu bisa jadi mengandung suatu ajaran, bahwa seorang guru harus selalu bersikap positif dan terus mengadakan inovasi cara membelajarkan peserta didiknya.

Ketiga, Perubahan cara pandang terhadap cara mengajar. Perubahan sikap tersebut dapat diartikan bahwa seorang guru berpegang pada satu prinsip "*wa kullu saiin yatahawwal wa yahtalifu* dari masa lampau" (segala sesuatu itu senantiasa berubah dan berbeda dengan kondisi di masa lalu). Bila dulu diistilahkan 'pengajaran', maka sekarang diistilahkan 'pembelajaran'. Beda istilah sudah tentu menyebabkan perbedaan arti dan maksud, serta kandungan isinya. Pengajaran berarti guru menyampaikan materi pelajaran di kelas. Sedangkan pembelajaran berarti guru menciptakan suasana tertentu sehingga membuat para peserta didik melakukan kegiatan belajar. Proses pengajaran ditandai dengan keaktifan guru, dan murid pasif. Sedangkan proses pembelajaran ditandai dengan keaktifan dan keterlibatan peserta didik di kelas. Guru dalam hal ini diposisikan sebagai fasilitator, dinamisator, dan motivator.

Dari pemaparan ketiga bentuk perubahan kondisi di kelas, maka tidak ada pilihan lain, guru harus mampu menciptakan proses pembelajaran menjadi lebih menyenangkan, mengasyikkan, dan mengesankan. Prinsip yang harus dilakukan, guru harus lebih banyak mengaktifkan dan melibatkan anak dalam proses pembelajaran. Keterlibatan anak dalam proses pembelajaran akan semakin membuat suasana kelas hidup dan dinamis. Kelas tidak hanya berisi kegiatan penyampaian materi pelajaran yang monoton, melainkan peserta didik terlibat langsung dalam proses mengalami. Materi pelajaran dikemas dalam bentuk penciptaan pengalaman terkait

dengan ketrampilan hidup (life-skill). Mengapa ini penting? Berdasar pada suatu asumsi, semakin maksimal keterlibatan peserta didik dalam proses pembelajaran, penyerapan mereka terhadap materi pembelajaran menjadi semakin efektif. Makin banyak keterlibatan indera dalam proses pembelajaran, makin optimal penyerapan peserta didik materi pelajaran yang disampaikan.

Uraian di atas merekomendasikan: **pertama**, patuh kurikulum tidak harus kaku. Sebuah penelitian menjelaskan, bahwa sebagian besar guru secara kaku patuh terhadap kurikulum. Seolah langgam pembelajaran guru cenderung monoton, miskin inovasi, dan terkotak oleh desain kurikulum. Guru tidak banyak berani berkreasi jauh dari apa yang dititah-konsepkan dalam kurikulum. Akibatnya pembelajaran di kelas cenderung kurang bermakna.

Padahal seharusnya patuh kurikulum tidak harus dalam kekakuan dan stagnan. Hingga saat ini dinamika kelas dalam proses pembelajaran di kelas belum banyak ditemukan. Padahal ketika siswa berada dalam kondisi kaku, potensi otak cenderung 'mengecil' yang dapat membuatnya sulit menyerap informasi. Sementara ketika suasana kelas sangat dinamis dan menyenangkan, maka potensi otak menjadi 'mengembang' yang berakibat pada kemudahan menangkap informasi dan bahkan dapat menimbulkan lompatan-lompatan atau *quantum*.

Jika demikian, tentu bisa dibayangkan, bila terjadi 'gap' antara apa yang dilakukan guru dengan apa yang dialami siswa tidak dieliminir, dampaknya sungguh sangat negatif bagi masa depan mereka. Pendidikan yang seharusnya sebagai suatu proses pemberdayaan potensi dan karakter anak, berubah menjadi proses pemerdayaan dan pengerdilan potensi. Peran pendidikan sebagai '*agent of social change* ' pun akan berubah menjadi '*agent of social alienation*'.

Dengan demikian, sikap guru terhadap kurikulum harus fleksibel. Bagaimana fleksibilitas sikap guru terhadap kurikulum sangat dipengaruhi pemahaman terhadap arti pendidikan secara luas. Ku-

rikulum diciptakan dan dikembangkan tentu untuk usaha memaksimalkan pengembangan potensi peserta didik. Sehingga apapun inovasi kurikulum itu dikembangkan, aspek tersebut tidak boleh diabaikan. Kurikulum dan keberhasilan peserta didik dalam mewujudkan impian terhadap masa depan harus diutamakan.

Oleh karena itu, guru benar-benar harus memperhatikan fokus utama tersebut. Tidak alasan bersikap kaku terhadap kurikulum, sebaliknya guru harus tetap fokus pada 'bagaimana membantu peserta didik meraih cita dan idealisasinya?. Sikap fokus guru ini selanjutnya akan menimbulkan sikap kreatif dan inovatif dalam proses pembelajaran.

Kedua, tidak ada mata pelajaran 'terkutuk'. Dari hasil survey ditemukan, bahwa telah terjadi salah persepsi di dunia pendidikan formal tentang adanya mata pelajaran yang tidak disukai siswa. Secara hierarkis, fisika, matematika, dan sejarah merupakan trio mapel yang paling tidak disukai siswa. Sehingga muncul pertanyaan, apakah benar ada mapel yang terlahir untuk dibenci siswa?

Jawabnya tentu 'tidak ada mapel terkutuk'. Menurut hukum asosiasi berjalan, penyebab rasa tidak suka siswa terhadap ketiga mapel tersebut adalah sikap guru dan cara mengajarkannya. Persepsi buruk siswa terhadap gurulah yang menyebabkan mapel tidak disukai siswa. Oleh karena itu, untuk mengubah rasa tidak suka siswa terhadap ketiga mapel tersebut dapat dilakukan dengan mengubah citra guru di mata siswa.

Selama ini guru di mata peserta didik tidak lebih bagai seorang polisi. Para peserta didik menjadi bersikap kaku dan cenderung membisu, ketika guru memasuki kelas. Ironisnya, guru menjadi semakin merasa sukses, lantaran pengajaran di kelas cenderung hening. Para murid 'seolah' patuh, tidak ada yang membantah guru, bahkan tidak ada yang berani berbicara di saat guru sedang 'mengajar'. Sementara al-Quran saja tidak melarang murid bertanya dan berbeda pendapat dengan gurunya (QS. Al-Kahfi: 66). Karenanya, muncul anekdot pembelajaran, bahwa kesuksesan guru

adalah kemampuannya menciptakan kelas bak kuburan! Sebaliknya, guru mengajar, sementara kelas menjadi ramai, maka guru tersebut diklaim menuai kegagalan dalam mengajar.

Beberapa penjelasan di atas diharapkan mampu memberikan penjelasan bahwa rasa suka atau tidak suka peserta didik terhadap mapel berkait erat dengan cara mengajar seorang guru. Karenanya, hukum asosiasi berjalan dalam pembelajaran itu benar adanya. Matematika sering dikelompokkan sebagai mapel tidak disukai siswa, namun ketika guru mapel tersebut mampu mengemasnya dalam suasana kreatif dan menyenangkan, bisa jadi mereka menyenanginya. Sebaliknya, mapel yang sebenarnya mudah, berubah menjadi mapel yang dibenci siswa, lantaran cara mengajarnya monoton dan membosankan.

Berkait dengan ungkapan di atas, ada yang menyatakan, bikin orang lain menyukai penampilan dan tutur kata Anda, maka Anda akan dengan mudah mempengaruhi mereka. Ada analog sederhana. Coba amati seorang ibu atau baby sitter yang sedang menyuapi bayi! Betapa sulit si bayi membuka mulutnya, jika si ibu atau baby sitter tidak mampu menciptakan suasana yang menyenangkan bagi si bayi. Kreatifitas seorang ibu atau baby sitter dalam menarik hati si bayi sangat menentukan keberhasilan proses penyuapan. Maka demikian pula kiranya, kreatifitas guru sangat menentukan rasa suka peserta didik terhadap mapel yang diembannya.

Dari paparan di atas dapat dipahami, tidak ada mata pelajaran yang terkutuk, yang dibenci siswa. Munculnya mapel yang 'terkutuk' disebabkan oleh kekakuan sikap guru dalam proses pembelajaran di kelas. Oleh sebab itu, sikap kaku guru mutlak harus direformasi, diganti dengan sikap empatik. Konsekuensinya, seorang guru harus berupaya bagaimana membuat mapel yang diampu disukai peserta didik. Bahasa *Quantum Learning* mengatakan, guru harus mampu membuktikan bahwa mapel yang dibelajarkannya bermakna bagi siswa. Orang tidak akan mampu memaksa ikan untuk memakan kailnya. Seorang guru tidak bisa 'memaksa' peserta didik

tertarik pada materi pembelajaran. Cara berfikir seperti ini yang masih banyak ditemui.

Guru yang bijak akan berfikir, bagaimana umpan yang ada di kail memesona para ikan untuk memakannya. Ungkapan simbolik ini mengajarkan, materi pembelajaran seharusnya dirancang sedemikian rupa agar dapat menimbulkan 'gairah' bagi peserta didik untuk melahapnya. Disain materi pembelajaran yang menarik akan dengan sendirinya menggairahkan 'selera' peserta didik mengejar guru untuk memberinya. Bikirn peserta didik yang 'memaksa' guru untuk senantiasa ada di kelas.

Ini persis dan sesuai dengan prinsip pembelajaran kontekstual (CTL), AMBAK, apa makna bagiku?. Prinsip tersebut mengamanatkan, guru harus berusaha mendisain materi pembelajaran menjadi sesuatu yang 'berarti bagi kehidupan anak' saat itu . Yang harus selalu diingat, mereka bukan orang dewasa. Mereka adalah anak-anak yang sedang hidup dalam dunianya.

Istilah dalam perniagaan dikatakan, sebuah barang menjadi berharga mahal, sebenarnya bukan semata-mata karena nilai barangnya, namun karena cara mengemasnya. Kreatifitas guru dalam membelajarkan mapel dapat dianalogkan dengan cara mengemas 'produk' menjadi bermakna bagi kehidupan peserta didik. Untuk itu, Mel Silberman memberikan suatu strategi alternatif, dalam kegiatan pembelajaran, peserta didik diberikan kesempatan untuk melakukan sebagian besar pekerjaan yang harus dilakukan. Demirören, Turan, & Öztuna (2016) menggambarkan, biarkan mereka menggunakan otak mereka, memperlajari gagasan-gagasan, memecahkan berbagai masalah, dan menerapkan apa yang mereka pelajari. Sementara Slavin et al. (1985, p. 5) menyarankan, guru sebaiknya mengembangkan pola hubungan antar kelompok yang dapat memberikan ruang penerimaan terhadap teman sekelas yang lemah di bidang akademik, dan meningkatkan rasa harga diri peserta didik. Ketiga, Guru harus memiliki dua sayap**.** Dua sayap yang dimaksud adalah sikap simpatik dan sikap empatik. Istilah ini sebenarnya diangkat dari potongan QS. Al-Taubah: 128. Kalimat

"...*kharisun alaikum bi al-mu'minina*..." menjelaskan betapa besar empatik Rasul SAW terhadap kebahagiaan dan kesejahteraan (keimanan dan keselamatan) para sahabat (baca: peserta didik). Ibarat sebagai seorang pendidik, Rasulullah SAW tidak hanya merasa bertanggung jawab atas proses penyampaian materi saja, namun juga bertanggung jawab atas pemahaman dan penguasaan para sahabat atas materi pembelajaran. Karena itulah, ayat tersebut ditutup dengan ungkapan, betapa besar belas kasihan lagi penyayang Rasul SAW terhadap orang-orang mukmin.

Dua sayap itu harus ada secara seimbang pada diri seorang pendidik. Sayap simpatik mengacu pada posisi guru sebagai pekerjaan (*bussines job*), sedangkan sayap empatik mengacu pada posisi guru sebagai pengabdian (*dedication*). Tidak mudah memang mengintegralisasikan kedua sayap tersebut secara simultan. Hanya guru yang masih memiliki idealisme yang mampu menyatukan kedua sayap itu.

Sebenarnya persoalannya bukan bisa atau tidak bisa, melainkan mau tidak mau. Penciptaan kelas yang menyenangkan dan nyaman bagi siswa belajar di kelas sangat terkait dengan idealisme guru. Oleh karena itu, guru tidak akan mampu menciptakan kelas yang menyenangkan, bila dia hanya memiliki satu sayap.

Sikap simpatik disinyalir sebagai sikap mayoritas guru. Sikap ini berkait dengan posisi guru sebagai profesi, atau pekerjaan. Orang yang sangat teguh memegang sikap ini, maka orang tersebut akan bekerja atas dasar tugas dan instruksi. Dengan berpegang pada sikap ini, seorang guru dapat melaksanakan tugas keguruannya secara tuntas. Namun belum ada jaminan, apakah pencapaian pemahaman siswa sudah optimal. Ketika dia ditanya, bagaimana ketuntasan proses pembelajaran di kelas, biasanya dia menjawab, yang terpenting kurikulum selesai. Ketika ditanya, bagaimana anda menjamin bahwa apa yang diajarkan di kelas bermanfaat dan dapat membuat siswa bahagia dalam kehidupan? Bisa dipastikan, dia akan menjawab, wah itu di luar kemampuan saya! Hanya sedikit

orang yang mampu dan berani menjawab ‘ya’. Apalagi ketika dilontarkan kepadanya suatu pernyataan yang mengarah pada ‘pertaruhan hidupnya’ demi masa depan siswa, maka hal itu dianggap sebagai ‘kurang pekerjaan saja’.

Beberapa pertanyaan tersebut sebenarnya diarahkan pada betapa sikap guru terhadap proses pembelajaran di kelas masih cenderung kurang maksimal. Tugas mengajar dipahami hanya sebatas tugas formal-dinas semata. Guru hanya ‘mengajar’ sebatas jam pelajaran. Kondisi seperti itu tercipta lantaran guru hanya memiliki satu sayap, yakni, sikap simpatik. Sebuah sikap psikis yang bersifat dangkal, tidak mendalam.

Hal demikian ini berbeda dengan sikap empatik. Sikap empatik dapat diidentifikasi ketika seorang guru sudah melibatkan ‘rasa, dan emosi’ ketika mengajar siswa. Sikap empatik berkait erat dengan aspek pengabdian (*dedication*). Dengan sikap tersebut, guru diposisikan sebagai seorang ibu kandung terhadap anaknya. Proses pembelajaran diberikan dengan sepenuh jiwa dan raga. Ketika kurikulum sudah secara tuntas disampaikan (sikap simpatik, *bussines job*) maka di sebalik itu guru coba merenung dan menelusuri, sudahkah proses pembelajaran itu dilakukan dengan penuh kesucian dan keihlasan niat (sikap empatik, *dedication*), apakah materi pelajaran yang disampaikan dapat menjawab persoalan hidup para peserta didik, dan sebagainya. Singkatnya, dengan sikap empatik pekerjaan guru tidak terbatasi oleh ruang dan waktu.

Inilah sepasang sayap guru, sikap simpatik dan sikap empatik itu. Dengan kedua sikap itu, seorang guru memiliki kedisiplinan kerja, dan kepedulian serta kasih sayang yang tak ternilai dalam mendidik dan membimbing siswa di kelas, dan bahkan di luar kelas. Dengan kedua sayap itu, guru mampu terbang tinggi bagai seekor elang yang mengayomi anak-anaknya dalam menggapai cakrawala. Seorang guru yang memiliki dua sayap tersebut hanya berfikir, apa yang dapat diberikan kepada anak didiknya. Dia tidak pernah berfikir, seberapa besar yang didapatkannya. Dialah guru yang selalu berusaha memberi, tak harap kembali.

Dengan kedua sikap itu pula, seorang guru memiliki pandangan positif terhadap potensi siswa. Bila guru dianalogkan sebagai ibu kandung, maka tidak ada seorang ibu yang bersikap pesimistis terhadap kemampuan dan potensi anaknya. Guru harus mampu 'memeluk' jiwa anak didiknya, dan kemudian membimbing menuju kebahagiannya.

Selanjutnya, dengan kedua sikap itu, guru mampu bersikap total dalam membelajari anak didik di kelas. Sikap total itu berarti ketuntasan materi dan optimalisasi penyerapan anak didik adalah segalanya. Karenanya, guru akan selalu mencurahkan tenaga dan fikirannya, apapun syarat yang harus dipenuhi demi tercapainya target itu, akan dipenuhi. Jika syarat ketuntasan materi dan optimalisasi penyerapan siswa harus dengan melibatkan variasi media, variasi metode, dan variasi sistem komunikasi, maka baginya tidak menjadi soal yang memberatkan. Sebaliknya, bagai seorang aktor atau aktris, seorang guru akan dengan senang hati menginovasi gaya dan sikap, demi kepuasan para peserta didiknya.

Keempat, Membelajarkan Siswa pada semua Mata Pelajaran? Ketika berada di tengah-tengah peserta training pembelajaran, penulis sering melontarkan kepada mereka sebuah pertanyaan, "bolehkah guru membuat suasana kelas menyenangkan bagi peserta didik dengan tetap berorientasi pada pencapaian tujuan?". Bahkan pertanyaan secara spesifik pun dilontarkan, semisal, "pembelajaran mapel matematika dikemas secara menyenangkan, boleh ndak?". "Pembelajaran Biologi boleh dikemas dalam suasana yang menyenangkan atau tidak?".

Mereka para guru bidang studi pun sontak menjawab, "tentu saja boleh, bahkan malah wajib". Lanjut mereka, "bagaimana agar membuat para peserta didik merasa senang dengan mata pelajaran yang diajarkan itu yang selama ini dicari dan diusahakan". Jawaban senada itu didapatkan dalam setiap kali training inovasi pembelajaran dilaksanakan. Hingga tulisan ini dibuat, training pembelajaran telah diadakan di hampir sebagian besar kota dan atau kabupaten di Jawa Tengah.

Itu dapat dimaknai bahwa membuat kreasi pembelajaran hingga melahirkan suasana menyenangkan merupakan sebuah keharusan. Bahkan ada sebuah lembaga kursus bahasa cukup terkenal di Jawa Barat, sebut saja Hikari, *Language Center* (Majalah Alia, No. 11 tahun VII, Mei 2010) mewajibkan para gurunya untuk menerapkan metode kreatif menyenangkan. Metode yang dimaksud merupakan akumulasi variasi dari sekian banyak metode yang meliputi *games, class-outings, role playing,* dan sebagainya. Bila ditemukan seorang guru yang tidak menerapkan metode tersebut, dia akan segera ditegur dan diarahkan oleh lembaga.

Mengapa metode kreatif menyenangkan dianggap begitu penting? Sebagaimana diuraikan di depan, kunci keberhasilan belajar peserta didik ada pada rasa senang terhadap proses pembelajaran dan cara mengajar guru. Untuk itu, seorang guru mutlak harus memiliki *metologic skill* yang mumpuni. Guru harus benar-benar menguasai dan mampu menerapkan berbagai metode, sehingga dapat membuat proses pembelajaran menyenangkan dan guru pun akrab dengan para peserta didik. Suasana kelas yang menyenangkan dan keakraban guru tentu tidak mudah dilakukan.

Dengan demikian, sinisme orang yang alergi dengan istilah *paikem* (kepanjangan dari: pembelajaran aktif inovatif kreatif efektif efisien dan menyenangkan) dapat dipastikan karena ketidak pahamannya. Pembelajaran kreatif menyenangkan yang sering diistilahkan dengan pembelajaran *paikem* tidak hanya dipahami dengan 'ramainya suasana kelas'. Pembelajaran kreatif menyenangkan harus dipahami sebagai suatu sistem. Disebut sebagai suatu sistem karena mencakup sekian banyak aspek yang dilibatkan demi maksimalnya tingkat keberhasilan proses pembelajaran. Proses pembelajaran paikem harus memperhatikan bagaimana cara belajar siswa, bagaimana efektifitas penggunaan media, setting kelas, namun jangan lupa bagaimana optimalisasi dan ketuntasan pencapaian kompetensi dasarnya.

Salahkah kiranya, ketika pembelajaran di kelas memberikan kesempatan lebih banyak kepada peserta untuk melakukan

pemecahan masalah sendiri, menemukan contoh-contoh, mencoba ketrampilan, dan melakukan tugas-tugas atas pengetahuan yang telah mereka miliki atau yang harus mereka capai? Apakah keliru, jika peserta didik diajak terlibat dalam berfikir, memecahkan masalah, mengintegrasikan, serta mengaplikasikan kemampuan dan pengetahuan bersama teman dan guru di kelas? Tentu tidak. Peserta didik harus dilibatkan secara nyata dalam kegiatan kelas. Bahkan peserta didik harus secara langsung terlibat aktif melakukan sesuatu (*do something*) dan menghasilkan karya dalam kehidupan (*produce something in the world*) (Benson, Harkavy, & Puckett, 2007, p. 25).

Kelima, mengajari itu mematikan Potensi. Mengajari dapat mematikan potensi peserta didik, karena peserta didik dalam posisi sebagai obyek. Dalam posisi sebagai obyek, peserta didik hanya memiliki tupoksi (tugas pokok dan fungsi): mendengarkan, mencatat, mengerjakan tugas, dan mengumpulkan tugas. Semua kata kerja yang mencerminkan kegiatan utama sepanjang ada di kelas tersebut dikerjakannya sebatas rutinitas. Paulo McLaren menyebutnya, kegiatan peserta didik di kelas hanya sebatas 'ritual kinerja' (McLaren, 1999).

Mengajari itu bisa mematikan potensi peserta didik. Potensi peserta didik yang termatikan mencakup: berfikir kritis, keberanian bertanya, kesadaran atas otoritas diri, kesadaran atas kebebasan diri, keberanian berdebat, pengetahuan dan keterampilan hidup, keterlibatan dalam kehidupan social, dan budaya keterbukaan (Giroux, 2016, p. 2). Hilang atau ketidak-berfungsian sekian banyak elemen utama manusia itu tentu akan berdampak sangat serius bagi kehidupan diri peserta didik dan masyarakat di masa kini dan mendatang.

Guru harus berusaha sekuat tenaga, pikiran, dan perasaan untuk menghindari 'mengajari' peserta didik di kelas. Pedagogi tidak merekomendasikan guru atau pendidik manapun untuk 'mengajari' peserta didik. Pedagogi modern justru merekomendasikan, peserta didik hanya dapat memperoleh pengalaman dan

pengetahuan hanya melalui upaya kognitifnya sendiri (Fedotova & Nikolaeva, 2015). Oleh karena itu, guru harus memahami bahwa pedagogi harus memberi kesempatan sebesar-besarnya kepada para peserta didik terlibat aktif dalam kegiatan pembelajaran kelas.

Berdasarkan ungkapan di atas, jelas bahwa 'mempasifkan' peserta didik dalam kegiatan di kelas harus segera dihentikan. Mempasifkan peserta didik bisa berarti mensub-humankan, menjadikan mereka sebagai manusia tidak utuh. Pendidikan yang mempasifkan peserta didik berarti kegagalan memperjuangkan 'martabatnya sebagai manusia' (*human dignity*)(Dale & Hyslop-Margison, 2010, p. 72). Ketika manusia tidak bisa aktif berperan dalam kehidupannya, maka manusia tersebut telah kehilangan kebebasannya sebagai manusia (Freire, 2000b, p. 20).

Mempasifkan peserta didik, dalam jangka panjang, dapat menciptakan 'tirani pembelajaran' (*tyranny of learning*) (Hinchliffe, 2017). Salah satu cirinya, peserta didik lebih banyak diam, tidak memiliki keberanian menyampaikan pendapat di ruang publik, dan pada akhirnya dia menjadi manusia yang hanya menerima keadaan. Kepasifan peserta didik di kelas akan berdampak pada kepasifannya di masyarakat. Lebih lanjut, Larkin et al. (2015, p. 15) mengatakan, mempasifkan peserta didik di kelas bisa berdampak pada kegagalan memberikan kemampuan peserta menentukan kehidupannya sendiri (*self-determination*).

Mempasifkan peserta didik bisa berarti, peserta didik tidak dipandang sebagai individu atau person, tapi hanya sebagai sarana untuk mencapai capaian pembelajaran semata (Friesen & Osguthorpe, 2018). Berarti, mempasifkan peserta didik memposisikan mereka sebagai alat pencapaian tujuan guru. Dengan kata lain, kegiatan guru yang mempasifkan peserta didik merupakan bentuk disorientasi pendidikan. Ruh pedagogy tentu tidak merekomendasikan guru mempasifkan peserta didik.

Mempasifkan berarti peserta didik melakukan kegiatan di kelas atas dasar keinginan guru. Kegiatan mempasifkan peserta didik yang paling utama adalah guru menyampaikan materi pelajaran.

Kondisi kelas yang mempasifkan peserta didik jelas bertentangan dengan misi utama pedagogy, sebagaimana disampaikan John Dewey, bahwa pedagogi merupakan '*scientific-methods*' dimana peserta didik '*studies the world, and acquires cumulatively knowledge of meanings and values*' (Dewey, 1997, p. 25). Substansi metode ilmiah tidak bisa dilakukan dengan cara mempasifkan, melainkan mengaktifkan peserta didik. Rekomendasi Dewey, guru harus berupaya membelajarkan peserta didik mempelajari dunia (nyata), dan menemukan pengetahuan tentang makna dan nilai (kehidupan nyata).

Hingga di sini, penulis menegaskan, kegiatan kelas yang mempasifkan peserta didik dapat mematikan potensi manusia. Kondisi budaya pendidikan seperti itu harus dihentikan. Dampaknya sangat serius, misi memanusiakan manusia bisa gagal. Meminjam pendapat Dewey, pedagogi yang seharusnya mewujudkan *learner's outlook, attitude, and skill* (Dewey, 1997, p. 10), justru sebaliknya, mematikan potensi berfikir, sikap, dan keterampilan hidup peserta didik.

Timbul pertanyaan, adakah guru atau pendidik yang mengajar di kelas dengan model 'mempasifkan' peserta didik? Mengapa para guru atau pendidik melakukan 'mempasifkan' peserta didik, calon pemimpin bangsa di masa mendatang?

Tidak ada seorang guru atau pendidik yang berkeinginan murid-muridnya tidak sukses. Semua guru pasti mengharapkan semua peserta didik di kelasnya hidup bahagia, sejahtera dan berhasil besar dalam kehidupannya. Hanya saja di antara mereka memiliki cara berbeda dalam mewujudkan cara berfikirnya itu. Ada sebagian guru berfikir, para peserta didik belum banyak pengalaman. Karenanya, mereka harus diberikan bekal, utamanya bekal pengetahuan. Cara berfikir sebagian guru ini ternyata sesuai dengan kurikulum yang sekian lama berlaku di Indonesia. Kurikulum pendidikan nasional kita hingga KTSP merupakan kurikulum berbasis kog-

nitif oriented. Pengetahuan kognitif mendominasi materi kurikulum nasional. Kondisi ini barangkali mendorong para guru berlaku 'banyak mengajari' peserta didik.

Guru betul-betul berada dalam kondisi sulit (Santoro, 2011). Guru berada pada dua pilihan yang sama-sama sulit, jika harus memilih salah satu di antara pilihan tersebut, tuntutan moral professional atau etika politik. Namun untuk memilih keduanya sangat sulit dilakukan guru. Tuntutan moral professional mengharuskan guru melayani siswa dengan berupaya mengembangkan potensinya. Tuntutan pertama ini mendorong guru menerapkan model pembelajaran kepada siswa. Sementara tuntutan etika politik mengharuskan guru mengikuti semua kebijakan pemerintah terkait pelaksanaan pendidikan dan pengajaran. Tuntutan etika politik memaksa guru menerapkan model pengajaran (mempasifkan siswa).

Kondisi demikian menjelaskan bahwa tesis Giroux itu benar, bahwa pendidikan itu tidak netral (Giroux, 2016; Martinez-Cola et al., 2018). Serangan terhadap pedagogi, utamanya dengan cara membongkar otoritas guru benar terjadi. Tidak sedikit guru mengajar dalam tekanan kurikulum. Padatnya muatan kurikulum yang semuanya berorientasi penguasan kognitif oleh siswa, membuat para guru merasa kewalahan, bahkan merasa frustasi. Jalan pintas harus dilakukan guru. Guru akhirnya menggunakan model pengajaran (*teacher-centered-learning*) ketimbang model pembelajaran (*student-centered-learning*). Para siswa di kelas digambarkan seperti botol kosong. Pengajaran akan cepat selesai, target kurikulum selesai sesuai waktu yang disediakan, bila kegiatan pengajaran di kelas 'mengisi botol kosong'. Kondisi seperti ini berjalan sangat lama, hingga membentuk budaya pengajaran di kelas.

Sebagaimana telah dipaparkan di atas, upaya mengubah kultur pendidikan tersebut telah dilakukan. Bronfenbrenner sebagaimana dikutip Ireson (2008, pp. 70–71) mengembangkan teori ekologi belajar (*ecological theory of learning*), cara belajar seorang individu terkait erat dengan lingkungan social dan budaya. Teori ini

sangat kuat mempengaruhi cara mengajar guru. Pembentukan cara mengajar guru dipengaruhi oleh faktor langsung dan faktor tidak langsung. Faktor-faktor yang membentuk cara guru mengajar meliputi: kebijakan pemerintah di bidang kurikulum, sosio-politik penguasa, kebijakan sekolah, ideology guru, sikap guru, pendidikan guru, dan lingkungan budaya sekolah. Yang penting untuk dicatat, teori system ekologi belajar tidak sekedar membentuk budaya cara mengajar guru, tetapi juga membentuk cara berfikir (mental) guru tentang cara mengajar. Oleh karena itu, untuk mengubah cara mengajar guru yang selama ini berjalan tentu tidak mudah. Mengubah cara berfikir dan mental seseorang tentu tidak mudah dan segera. Judith Ireson menyebutnya dengan istilah '*high-mental-functions*' (Ireson, 2008, p. 75). Namun demikian, mengubah cara berfikir dan mental mengajar guru hukumnya harus dan wajib.

Munculnya kurtilas sebenarnya bukti upaya pengubahan kultur pengajaran menjadi kultur pembelajaran, pengubahan 'guru mengajari' menjadi 'guru membelajarkan'. Namun untuk mengubah cara berfikir dan berperilaku itu tentu membutuhkan waktu panjang. Diterapkannya kurikulum-13 ternyata tidak serta merta mampu mengubah budaya mengajari menjadi membelajarkan. Walau standar proses dengan pendekatan saintifik sudah secara massif dilatihkan kepada para guru, namun praktik di lapangan ternyata tidak semudah membalik kedua tangan.

Namun hal terpenting adalah 'perubahan untuk menjadi pendidikan terbaik' harus terus dilakukan. Dewey (1971, pp. 57–60) menegaskan, cara berfikir dan mentalitas guru, melalui cara mengajarnya, akan mempengaruhi dan membentuk cara berfikir dan mental para peserta didik. Dengan demikian, pembahaman yang mendesak disarikan adalah guru mengajari dapat mematikan potensi peserta didik, sebaliknya, guru membelajarkan peserta didik akan mengembangkan dan membentuknya menjadi manusia utuh.

Uraian di atas merekomendasikan, bahwa membelajarkan atau mengajari sangat dipengaruhi cara dan sikap guru. Cara dan sikap

guru dalam mengelola kelas menjadi kunci keberhasilan siswa. Bukti adanya pengaruh cara dan sikap guru terhadap keberhasilan dan prestasi siswa dikuatkan oleh beberapa hasil penelitian. Rothstein (2010) menegaskan berdasarkan hasil risetnya, bahwa kualitas (cara dan sikap) guru menjadi variabel predictor penting atas prestasi siswa. Stronge (2007) bahkan merekomendasikan, penghargaan diberikan kepada para guru seharusnya didasarkan pada kualitas kinerjanya, bukan senioritas atau aspek lainnya. Hasil penelitian Fauth et al (2019) menunjukkan, menghadirkan bukti, kualitas kinerja guru merupakan faktor penentu hasil belajar siswa.

9. Pedagogi: Mendidik Dengan Pendekatan Keibuan

Ada beberapa pertanyaan untuk mengawali diskusi bab ini. Pendidikan anak itu tanggung jawab siapa? Benarkah orangtua memarahi guru, ustadz, atau kyai lantaran anak ditegur, ditakzir atau diberi hukuman lantaran anaknya melakukan kesalahan? Benarkah orangtua melaporkan guru atau pendidik ke posisi, lantaran guru memberikan sanksi kepada anaknya? Logiskah guru, ustadz, dan bahkan kyai yang melaksanakan tugas mulia yakni membantu tugas utama kedua orangtua namun harus berhadapan dengan dakwaan kriminal? Pedagogi pada dasarnya kewajiban kedua orangtua. Pedagogi itu sebenarnya merupakan tugas utama kedua orangtua. Madrasah, pesantren, sekolah dan perguruan tinggi itu sebenarnya hanya membantu tugas kedua orangtua mendidik anak-anaknya. Ini bukan hipotesis yang perlu pembuktian, namun problem pendidikan yang harus dipecahkan.

Dalam perspektif agama Islam, banyak ditemukan teks-teks naqli, baik Al-Quran maupun Hadits Nabi SAW menegaskan bahwa tanggung jawab pendidikan anak itu kedua orangtua. Pertanggung jawaban itu tidak hanya di dunia, tetapi juga di akhirat. Bahkan ditegaskan, ketika anak melakukan perbuatan dosa dan masuk neraka, sementara kedua orangtuanya masuk syurga, kemudian anak 'protes' kepada Allah, 'wahai Allah SWT, kami masuk neraka itu lantaran kedua orangtua kami tidak pernah peduli dalam

mendidik agama kepada kami'. Maka Allah SWT akan memindahkan posisi kedua orangtuanya pada posisi anak. Anaknya masuk syurga, sementara kedua orangtuanya dipindah masuk neraka.

Deskripsi misi pendidikan nubuwah ini sangat popular di kalangan umat Islam. Pendidikan anak bukan merupakan tanggung jawab para guru, ustadz, atau kyai pesantren, melainkan tanggung jawab kedua orangtua. Bahkan kedua orangtua adalah pendidikan utama dan pertama bagi anak-anakya. Para pendidik di lembaga pendidikan berfungsi sebagai 'penerima titipan tugas' kedua orangtua. Penerima titipan tugas pendidikan tentunya bersifat membantu. Para pendidik di lembaga pendidikan, dengan demikian, hanya membantu mendidik anak-anak kedua orangtua. Pembantu mengembang tugas utama tentu tidak pantas dituntut melampaui tupoksinya. Tupoksi utama pendidikan anak itu hanya ada pada kedua orangtua. Karenanya, kedua orangtua harus mengucapkan rasa terima kasih secara mendalam kepada para pendidik di lembaga pendidikan.

Pernyataan itu menjadi penting dan urgen, agar para orangtua menyadari bahwa menuntut lebih pada para pendidik yang telah membantu dirinya jelas bukan perbuatan baik, justru sebaiknya itu merupakan perbuatan tidak baik. Kesadaraan kedua orangtua seperti ini akan berdampak positif terhadap kenyamanan dan kelancaran pendidikan di lembaga-lembaga pendidikan. Para guru, ustadz, dan kyai memberikan pendidikan kepada para siswa dan santri dengan tanpa tekanan. Sebaliknya, para pendidik memberikan pembelajaran kepada para siswa dan santri dengan rasa nyaman. Tidak ada lagi ancaman criminal di dalam ruang kelas dan pesantren. *Pedagogi is pedagogi*. Pendidikan adalah pendidikan. Para guru, ustadz dan kyai merupakan partner para kedua orang dalam mendidik siswa dan santri. Seperti inilah seharusnya paradigma pendidikan anak. Sehingga ketika terjadi 'pemberian hukuman atau sanksi' diberikan kepada siswa dan santri, maka kedua orangtua benar-benar memahami bahwa semuanya itu merupakan bagian proses pembelajaran dan proses pendidikan.

Untuk itu, para pendidik harus memahami bahwa antara dirinya dan para siswa masing-masing ada hak dan kewajiban. Guru, ustadz dan kyai memiliki hak dan kewajiban. Demikian pula, siswa dan santri juga memiliki hak dan kewajiban. Konsep hak dan kewajiban ini bukan berarti ada ruang saling menuntut antara pendidik dan siswa atau santri, ketika terjadi ketidakseimbangan pelaksanaan hak dan kewajiban antara keduanya. Keduanya harus memahami dan melaksanakan hak dan kewajiban. Kesadaran dan pemahaman atas hak dan kewajiban masing-masing memungkinan tidak adanya saling menuntut. Bila terjadi permasalahan, selama dalam bingkai pembelajaran, maka cukup dikembalikan pada hak dan kewajiban tersebut. Seperti itulah pola pendidikan yang diterapkan oleh Rasulullah SAW.

Rasulullah SAW merupakan model abadi terbaik penerapan pedagogi. Rasulullah SAW sebagai guru dan pendidik menjalankan hak dan kewajiban secara elegan. Para sahabat sebagai murid juga menjalankan hak dan kewajibannya secara elegan pula. Keseimbangan hak dan kewajiban antara pendidik dan murid menjadikan pola hubungan kondusif. Lingkungan pembelajaran menjadi humanis dan natural. Proses *nurturing* Rasulullah SAW kepada para sahabat tidak kaku, dan menyenangkan. Walaupun Rasulullah SAW merupakan sosok pribadi agung, namun dalam kehidupan sehari-hari sikap dan sifat kesederhanan dan kemuliaan yang tampak di hadapan para sahabatnya. Materi disampaikan melalui metode variatif sesuai kondisi para sahabat sebagai siswa. Variasi metode dalam menyampaikan materi dikemas sedemikian rupa, sehingga sifat bosan para murid hampir tidak ditemukan. Yang ditemukan justru para sahabat senantiasa merindukan kehadiran Sang maha guru, yakni Rasulullah SAW. Kerinduan itu menunjukkan bahwa kehadiran Rasulullah di ruang pembelajaran selalu menyenangkan bagi para sahabat.

Islam memandang, pedagogi merupakan misi kenabian. Semua nabi dan rosul itu seorang pendidik umat di masanya. Hal

itu dapat dilihat kesabaran dan ketelatenan para nabi dan rasul dalam mendidik umat. Sebagai pendidik, para nabi dan rasul diuji kesabaran dan ketelatenannya di saat menghadapi umatnya yang sudah diatur. Beberapa Nabi harus mendidik umatnya berpuluh tahun, bahkan ada yang ratusan tahun, namun jumlah orang yang taat pada perintahnya hanya sedikit. Nabi Nuh alaihissalam termasuk seoran Nabi yang berjuang cukup lama, walau tidak banyak mengikuti ajarannya. Nabi Luth berusaha mengajarkan kebenaran, namun istri justru memprofokasi masyarakat untuk menentang ajaran suaminya. Demikian Nabi Ibrahim, dan Nabi Musa. Untuk mendidik masyarakat, Nabi Musa harus berhadapan dengan seorang Raja (Fir'aun) dan para tukang sihir profesionalnya. Begitu berat perjuangan pedagogisnya, hingga harus diakhiri dengan ditenggelamkannya Fir'aun bersama para pengikut setianya. Senada dengan itu, Nabi Ibrahim tidak hanya berhadapan seorang Raja besar (Namrud) dan sangat berpengaruh saja, tetapi juga harus berhadapan dengan ayahnya (Azar) sendiri. Perjuangan Nabi Ibrahim dalam mendidik umatnya tergolong sangat berat, hingga ditangkap dan dihukum bakar, dan akhirnya diselamatkan oleh Allah SWT.

Sejalan dengan itu, pedagogi merupakan wujud kinerja kenabian para Nabi. Nabi Muhammad SAW sebagai Nabi dan rasul penutup (*khatamul anbiya'*) yang berhasil mendidik masyarakat yang sebenarnya dikenal 'susah dididik'. Mereka dijuluki 'masyarakat bebal' (*jahiliyah*). Hampir senada dengan para Nabi pendahulunya, Nabi Muhammad harus menghadapi masyarakat dikenalkan dan diajarkan 'nilai-nilai kebajikan'. Yang membuat misi pedagogiknya semakin berat, masyarakat jahiliyah tersebut dipimpin dan dikendalikan para pamannya. Namun berkat kesabaran dan ketelatenan Nabi Muhammad yang dahsyat, misi pedagogiknya tergolong berhasil gemilang. Misi pedagogik yang berlangsung selama kurang lebih 23 tahun, hampir mayoritas masyarakat Quraisy Makah memeluk Islam. Keberhasilan pedagogik Nabi Muhammad SAW direkam dalam al-Quran hingga mendapat title 'Nabi

ummi' dan diulang empat kali, (QS. Ali Imron: 20, 75; QS. Al-A;raf: 157, 158; QS. Al-Jumah: 2). Pengulangan misi pedagogik dalam al-Quran tersebut menegaskan, Nabi Muhammad dengan title '*al-ummi*'nya memunculkan beberapa ajaran penting.

Pertama, guru di sepanjang jaman. Guru di sepanjang sejarah manusia dikenal memiliki sosok pribadi khas dan terhormat. Guru merupakan '*kirata basa*' dari kata '*digugu*' [didengar dan dipraktikkan] dan '*ditiru*' [diikuti ajaran dan perilakunya]. Sudjiono Sastro Atmodjo mengatakan, 'Pada masa lalu, profesi guru sangat tinggi dan terhormat di masyarakat. Jika belakangan ada masyarakat yang melecehkan, tentu karena ada ulah guru itu sendiri'. Ungkapan ini tentu tidak dimaksudkan bahwa guru atau pendidik pada saat ini sudah tidak terhormat. Walau bagaimana, guru tetap dibutuhkan dan dihormati masyarakat di sepanjang jaman.

Jika demikian wajar ada ungkapan, walau seburuk apapun kondisi sebuah bangsa, maka keberadaan pendidikan tetap sangat penting. Selanjutnya tentu dapat disimpulkan, peran guru bagi keberlangsungan peradaban masyarakat tetap sangat urgen. Namun begitu yang harus ditegaskan, bahwa guru juga manusia. Sebagai manusia guru memiliki peluang untuk berbuat keliru. Tetapi mereka tentu mempunyai peluang untuk memperbaiki diri. Oleh karena itu, menghakimi 'buruk' terhadap seorang guru, lantaran penyimpangan perilaku oleh segelintir guru, tentu hendaknya tetap dalam batas kewajaran sebagai manusia biasa.

Andai kemudian terbukti bahwa ada seorang guru melakukan kesalahan, maka sebaiknya masyarakat tidak boleh mengeneralisasi bahwa semua guru 'buruk'. Berlaku adil terhadap perilaku guru ditimbang dengan sekian banyak jasa hendaknya terus dipertimbangkan. Jangan seperti ungkapan peribahasa, 'nila setitik merusak susu sebelanga'. Kesalahan sekali, membuat buruknya 'image' yang sudah sekian lama dibangun. Seolah jasa yang diberikan selama ini tidak ada arti sedikitpun.

Memang harus diakui secara adil, bahwa kesalahan perilaku guru tidak sepele dampaknya, karena dia berkecimpung dalam

pembentukan dan penanaman moral akhlak. Namun demikian bersikap adil tentu tidak boleh ditinggalkan. Orang boleh menghukum perilaku menyimpang seorang guru, tapi tidak bijak bila disertai dengan hujatan, penistaan, dan cara-cara yang tidak pantas diberlakukan kepada orang yang pernah berjasa bagi anak-anak bangsa. Orang hendaknya menghukum dengan sewajarnya. Bahasa manajemannya, orang hendaknya menghukum perilakunya, bukan menghukum orangnya. Seorang guru tetap guru. Walau citranya mungkin sudah agak menurun, tidak seperti semula.

Yang harus dipahami, bahwa eksistensi seorang guru tidak bisa dipungkiri urgensinya di sepanjang kehidupan manusia di manapun berada di sepanjang jaman. Peran dan posisi guru sebagai suatu profesi terhormat dan mulia, karena berkait erat dengan penentuan 'merah dan hijau'nya suatu bangsa. Sehingga ketika Jepang dihancurkan Amerika dengan bom atomnya di Nagasaki dan Hirosima (1945), sang Kaisar berkata, 'saat ini berapa orang guru yang masih hidup?'. Sang Kaisar tidak menanyakan, berapa banyak tentara yang masih hidup? Karena Sang Kaisar sangat optimis, bahwa rekonstruksi bangsa ke depan hanya akan menuai sukses besar melalui pendidikan. Bangsa Jepang harus pintar atas negara-negara Barat yang telah menghancurkannya. Ternyata benar, saat ini Jepang menjadi salah satu negara Asia yang sangat diperhitungkan oleh dunia Internasional. Semua itu karena jasa guru. Guru merupakan profesi sangat terhormat di negara Jepang.

Dalam Islam, peran seorang guru atau pendidik sebenarnya sangat tinggi. Peran guru setara dengan peran seorang Nabi. Jika peran utama Nabi adalah mendidik umat manusia, maka demikian juga guru. Guru sebagai seorang pendidik mempunyai tugas utama mendidik para peserta didik. Karenanya, tidak keliru bila dikatakan, tugas guru mewarisi sebagian tugas kenabian [*the prophetic assigment*]. Barangkali dengan alasan itulah, tugas seorang guru tidak mudah dan ringan.

Dalam sepanjang sejarah kehidupan manusia, hampir jarang seorang Nabi atau Rasul Allah yang menjalankan tugasnya dengan

ringan. Bahkan sebaliknya, hampir semua Nabi, utusan Allah SWT mengalami perjalanan sangat sulit. Tugasnya begitu mulia, tapi dalam kenyataannya para Nabi banyak mengalami cercaan dan hinaan. Tidak jarang mereka dihantam secara fisik. Malah ada di antara mereka diekstradisi dan diusir dari kampung halamannya. Ironisnya kelompok penentang paling banyak justru datang dari orang terdekat [keluarga]. Namun berkat sikap positif dan optimis yang diterapkan, para Nabi pada akhirnya menuai keberhasilan dan kebahagiaan.

Mengkiblat dari perjuangan para Nabi dan Rasul itu, wajarlah bila pekerjaan seorang guru mengalami banyak halang dan rintangan. Cercaan sering menghantam citra seorang guru, hanya lantaran kekeliruan kecil yang dilakukan. Tidak sedikit seorang guru yang mencoba membimbing seorang siswa, dalam perjalanan bimbingan itu si siswa menyimpang, lantas si guru menegur dengan sedikit menyentuh fisik [*njewer= menarik telinga hingga terasa sakit*]. Lalu apa yang terjadi di kemudian hari sungguh di luar dugaan. Guru pembimbing tersebut di*labrak* (didatangi ke rumahnya) oleh kedua orangtua siswa. Gurupun dipojokkan dan dianggap telah melakukan tindak kekerasan terhadap siswanya. Bahkan ada juga yang melaporkan perbuatan guru tersebut ke kepolisian sebagai tindak kriminal.

Guru seharusnya mampu mewarisi sifat dan sikap kenabian. Guru yang tulen mewarisi sikap dan pribadi Nabi, dia tetap konsisten dalam tugas, tentu saja dengan terus memperbaiki diri melalui proses pembelajaran diri. Guru harus terus belajar membenahi sikap dan kepribadian, serta kemampuan metodologisnya. Kedua aspek inilah yang diharapkan dapat semakin memaksimalkan tugas guru.

Untuk memaksimalisasi tugasnya, guru hendaknya meniru landasan perjuangan para Nabi. Para Nabi menjalankan tugas mulia dengan berlandaskan dua pilar penting, yakni niat ibadah dan cinta. Niat seorang guru dalam menjalankan profesinya tidak boleh demi yang lain, kecuali demi ibadah. Niat ibadah dalam profesi guru

dapat terwujud manakala didasari rasa cinta. Kecintaan terhadap kehidupan anak dapat memupuskan rasa sulit dan rintangan lainnya. Cinta tentu dapat membuat yang pahit menjadi manis, yang sulit menjadi tantangan untuk semakin optimis, dan yang sedikit menjadi ajang mencari barokah.

Cinta biasanya berpasangan dengan kosa kata 'memberi'. Lelaki yang mencintai wanita akan senantiasa 'memberikan' apa saja yang disukai dan dibutuhkan orang dicintainya. *To love is to give*. Demikian pula jika seorang guru menjalankan tugas keguru-annya dengan dasar 'cinta' kepada siswanya, semestinya dia beru-paya untuk selalu memberi, bukannya meminta, apalagi menuntut. Cinta bertopang pada prinsip '*life is to give*'. Hidup itu memberi. Seorang guru yang bertopang pada niat ibadah dan cinta akan dapat menikmati sepanjang perjalanan profesi keguruan.

Sebaliknya seorang guru yang tidak mendasari tugasnya dengan niat ibadah dan cinta, pastilah dia akan selalu mengeluh, dan menuntut. Sikap-sikap demikian itulah yang dapat meng-ganggu proses pembelajaran menjadi tidak efektif. Si guru tidak mau berupaya mencari inovasi 'bagaimana menciptakan dan menemukan metode pembelajaran yang dapat membuat siswa '*enjoy*' di kelas. Guru melaksanakan tugas hanya sebatas 'kuota ku-rikulum'. Guru sekedar berfikir, 'yang penting materi pelajaran' su-dah diberikan kepada siswa. Persoalan mereka faham atau tidak di-perdulikan.

Tentu saja kondisi seperti di atas tidak pantas dilakukan seorang guru. Jika masih ditemukan 'sosok guru seperti itu', maka seharusnya segera 'bertaubat'. Guru mempunyai martabat sangat mulia, sehingga tidak pantas memiliki kepribadian yang tidak mulia pula. Guru hendaknya memiliki integralitas kepribadian utuh. Pikiran, perasaan, perilaku, dan ucapan satu padu, dan satu irama. Apa yang dipikirkan, dirasakan, dilakukan, dan yang diajarkan merupakan 'satu kesatuan' yang utuh.

Kedua, Guru di dalam kenyataan. Harus diakui, pada ken-yataannya masih ada guru '*mbeler*', nakal, dan melakukan tindakan

tidak terpuji. Namun tentunya jumlah mereka tidak banyak. Kasus pelecehan seksual oleh guru, semisal yang dilakukan seorang guru SD di Tapanuli, Edwin Ronaldo (Suara Merdeka, tanggal 22 Desember 2008), itu bersifat kasuistik. Kasus itu tidak boleh menimbulkan generalisasi, bahwa guru di masa sekarang kebanyakan berperilaku buruk dan amoral.

Pada kenyataan, masih begitu banyak guru yang berperilaku baik dan mulia. Bahkan pada tahun 2008 dan 2009 muncul pada guru dengan karya kreatifnya dalam upaya menciptakan model pembelajaran yang menyenangkan siswa. Di Magelang muncul sosok guru penemu 'matematika dahsyat', dan di Jepara ditemukan seorang GTT peraih '*Education Awards*' berkat penemuan metode kreatif pengajaran bahasa Inggris. Masih banyak lagi para guru yang memiliki kepedulian sangat tinggi terhadap keberhasilan generasi mendatang.

Sebagai manusia, guru ada yang baik dan ada pula yang tidak baik. Kenyataannya keduanya ada. Namun demikian, harus diyakini bahwa guru yang baik, dan guru yang memiliki idealitas tinggi masih jauh lebih banyak jumlahnya, dibandingkan dengan guru yang 'sekedar menyampaikan materi di kelas'.

Berkait dengan hal tersebut, akhir tahun 2008 lalu, para kepala SD se Kodia Semarang diharuskan menonton film 'Lasykar Pelangi'.[2] Dari hasil pengamatan, misi terpentingnya adalah 'agar para kepala SD dapat belajar dari Sosok guru bernama Ibu Muslimah.

Dia merupakan sosok pendidik yang tergolong 'sangat langka' di alam nyata. Ibu Muslimah bukan hanya sekedar ada dalam film.

---

[2] Lasykar Pelangi diangkat dari Novel karya "Muhammad Habiburrohman al-Sirazy". Buku ini masuk dalam kategori 'the best seller' tidak hanya dalam negeri, tetapi juga Asia Tenggara. Bintang utama film ini ditokohi oleh Cut Mini yang berperan sebagai "Ibu guru Muslimah". Sosok guru legendaris yang kemudian mendapat perhargaan dari Presiden Susilo Bambang Yudoyono.

Dia masih hidup di Bangka Belitong. Dia menjalankan profesinya dengan penuh cinta, dan niat ibadah.

Ketika diwawancarai wartawan, mengapa beliau bisa berhasil menciptakan siswa-siswa yang hebat, pada disadari bahwa para siswanya hanyalah anak orang kurang berada? Ibu Muslimah menjawab, 'Ibu memposisikan para siswa seperti anak sendiri. Dia berkata, "Kecintaanku kepada mereka tidak berbeda dengan kecintaanku pada anak-anakku sendiri' (Suara Merdeka: 2008).

Barangkali makna yang terkandung dalam pembicaraan itu adalah, 'kecintaan orangtua terhadap anaknya membangkitkan sikap optimis dalam mendidiknya'. Hampir semua orangtua [terutama Ibu] memiliki optimisme sangat tinggi terhadap masa depan anak-anaknya. Bagaimanapun kondisi anak, Ibunda tetap optimis bahwa anak-anaknya dapat dididik menjadi orang berhasil. Demikian pula, hampir tidak ada seorang ibu yang pesimis dalam mendidik anak kandungnya.

Ibu Muslimah memegang erat sikap optimisnya dalam mendidik para siswa di kelas. Dia tidak pernah memandang para siswa dari sisi ekonomi orangtua yang kebanyakan miskin, dan sisi penampilan fisiknya, yang cenderung 'ndeso', dan penuh kepapaan. Dengan dasar besarnya rasa cinta, dia terus berupaya mencurahkan ilmu dan doa demi keberhasilan para siswa.

Pada kenyataan para siswanya tampaknya seperti halnya 'batu-batu hitam' yang tak begitu banyak bisa diharapkan. Namun berkat ketekunan Ibu Muslimah, yang dengan tekun menggosoknya, maka batu-batu hitam tersebut dapat diubah menjadi 'butiran intan permata' yang sangat mahal harganya.

Ketiga, guru kini dan mendatang. Walau sebuah bangsa sedang kondisi terpurukpun, pendidikan tetap menjadi ujung tombak untuk menuai harapan (Suara Merdeka: 2009). Pendidikan merupakan kegiatan kunci pembangunan sebuah bangsa. Bila pendidikkan laksana kunci, maka guru bagai lubang kunci. Bisa dikatakan, tanpa guru bisa dibayangkan bahwa sebuah bangsa pasti akan hancur.

Dengan mencermati inti peran guru yang begitu besar dan mulia itu, profesi tidak boleh dilakukan oleh sembarang orang. Profesi guru tidak sama dengan profesi lain. Tidak benar bila mengajar itu dapat dilakukan oleh siapa saja. Untuk itulah, UUSPN 2003 mensyaratkan bahwa guru harus memiliki 4 [empat] kompetensi, yakni profesional, paedagogis, personal, dan sosial.

Penjabaran makna keempat kompetensi guru itu tidak boleh bersifat parsial. Pemaknaan keempat kompetensi guru tersebut harus integral. Penguasaan materi dan kemampuan metodologis belum cukup, karena seorang guru juga harus memiliki kepribadian mulia dan berjiwa sosial tinggi. Integralitas keempat kompetensi pendidik itu sangat penting dan mendasar. Pada umumnya keempat kompetensi pendidik ditemukan secara terpisah-pisah. Guru menguasai materi pelajaran dan enak cara mengajarkannya, namun dia tidak memiliki kepantasan akhlak sebagai seorang guru. Di sisi lain ditemukan, seorang guru yang memiliki kepribadian akhlak yang baik, namun penguasaan materi dan metodologisnya ‘jeblok’.

Integralitas keempat kompetensi pendidik dapat melahirkan dua pilar dasar seorang pendidik, yakni, niat ibadah dan cinta profesi. Seharusnya seorang guru yang benar-benar memiliki integralitas keempat kompetensi tampak selalu bergairah dan kreatif dalam menunaikan tugas. Dia terus mencari upaya menyukseskan siswa. Dia tiada pernah berhenti berinovasi dalam melayani mencerdaskan siswanya.

Kompetensi kepribadiannya melahirkan sikap ikhlas, yang selanjutnya melandasi ketiga kompetensi profesional, paedagogik, dan sosial. Guru tersebut memiliki kepedulian setinggi kepedulian seorang ibu kepada anak-anaknya. Sebagaimana uraian di depan, kepribadian Ibu Muslimah menjelma pada dirinya. Dia selalu memandang semua siswa sebagai manusia utuh yang memiliki kejenusannya sendiri. Baginya, setiap anak diciptakan Allah dengan dibekali multi kecerdasan sebagaimana diungkapkan Howard Gardner.

Cara pandangnya ini membuat guru senantiasa bersemangat dalam mendidik dan menggali potensi siswa-siswanya. Gardner menemukan dalam penelitiannya terhadap anak-anak autis. Diungkapkan, "*On one hand they have severe mental disabilities and thus impaired social skills, but on the other they have some extraordinary mental abilities not found in most people*". [Di satu sisi, anak-anak autis memiliki kelemahan mental tertentu dan ketidakmampuan ketrampilan sosial, namun di sisi lain, mereka memiliki beberapa keistimewaan kemampuan mental yang tidak ditemukan pada siswa-siswa lain].

Salah satu keistimewaan anak yang biasa dikategorikan sebagai 'anak kurang' dapat disebutkan, semisal, Jamaludin Cahya –dari Semarang Jawa Tengah--(Suara Merdeka, 03/02/2010) yang walau dengan penuh keterbatasannya ternyata mampu membuktikan kepada khalayak dengan prestasi spektakulernya, sebagai pemenang pengolah media grafis tingkat nasional kategori anak cacat.

Ungkapan Gardner itu dapat dipahami, bila siswa autis saja tetap memiliki kecerdasan tertentu yang dapat dikembangkan asalkan tepat cara mendidiknya, maka siswa normal tentu peluang pengembangkan ke-8 kecerdasan sangat besar. Untuk itu Gardner menegaskan, pada umumnya pendidikan sekolah lebih menekankan pada pengembangan kecerdasan logika dan bahasa (menulis dan membaca). Sementara begitu banyak siswa tidak mampu berkembang kecerdasannya. Di tempat lain dia menjelaskan, "*students will be better served by a broader vision of education, wherein teachers use different methodologies, exercises and activities to reach all students, not just those who excel at linguistic and logical intelligence*". [para siswa akan menjadi lebih baik (perkembangan) jika dididik dengan visi pendidikan modern. Guru-gurunya menerapkan variasi metode, banyak latihan, dan kegiatannya melibatkan banyak siswa. Yang terlibat tidak hanya siswa yang menonjol pada kecerdasan logika dan bahasa saja.

Untuk menerapkan cara berpikir Gardner tersebut diperlukan sosok guru yang mumpuni. Untuk mengukur apakah seorang guru itu mumpuni atau tidak tentunya tidaklah mudah. Namun orang bijak pernah berujar, orang mumpuni dapat diketahui 'bagaimana dia melaksanakan tugas amanat yang diembannya'. Seorang guru mumpuni melaksanakan tugas dengan kebesaran cintanya, sehingga dia hasilkan prestasi sangat besar. Dia tidak pernah melaksanakan pekerjaan [kecil atau besar] tanpa dilandasi kebesaran cintanya.

Untuk mengenali apakah seorang guru melaksanakan tugasnya dengan kebesaran cinta atau tidak, dapat dikenali dari sikapnya terhadap profesinya (Loreman, 2011). Ketika seorang guru melaksanakan tugas keguruannya tanpa pernah berfikir 'mendapatkan apa?', sebaliknya dia selalu berfikir 'memberikan apa?', maka dia lah guru mumpuni. Ketika guru terus melakukan kreasi dan inovasi pembelajaran tanpa pernah mengeluhkan 'kecilnya gaji dan penghargaan', maka dialah guru mumpuni. Ketika seorang guru merindukan terciptanya 'kelas yang membuat siswa senang dan asyik belajar', maka dialah guru mumpuni.

10. Pedagogi: the key of change

Diskusi pedagogi sebagai kunci perubahan didasarkan pada beberapa pertanyaan terkait peran pendidikan saat ini. Masih pentingkah pendidikan sekolah, sementara kemudahan akses sumber informasi membuat anak menjadi pintar tanpa sekolah? Hampir setiap anak memiliki gadget canggih, sehingga mereka lebih mempercayai informasi dari internet ketimbang informasi dari guru. Muncul pertanyaan, masih adakah peran guru? Pertanyaan-pertanyaan lain yang berusaha menggugat urgensi pendidikan sangat dimungkinkan muncul. Karena saat ini kemajuan teknologi virtual sangat pesat, akses hampir seluruh kebutuhan manusia dapat dilakukan dengan sangat mudah dan murah. Semakin merebaknya media social yang *free-download* dan *free-use* juga turut 'mengancam' peran pendidikan, baik formal, maupun non-formal.

Pedagogi seharusnya menjadi kunci perubahan. Perubahan (*change*) merupakan sesuatu yang pasti ada dan terjadi dalam kehidupan. Tanpa ada misi perubahan, untuk apa pedagogi. Pedagogi berkait erat dengan misi kehidupan. Oleh karena itu, pedagogi menjalankan misi menghidupkan, bukan sekedar mendidik manusia menjadi hidup. Hidup memiliki ciri utama yakni bergerak. Dalam Bahasa di Arab ditemukan '*alhay harakah*', hidup itu bergerak. Gerakan sebagai ciri utama kehidupan tentu bukan gerak monoton, melainkan gerak dinamis. Terlebih ketika dikaitkan dengan kehidupan manusia, maka gerak tersebut memiliki dinamika cepat.

Pendidikan merupakan salah satu wujud pergerakan kehidupan manusia. Pendidikan atau pedagogi menjadi ruang atau media bersifat dinamis dan progresif. Karenanya, pendidikan terus mengalami perubahan seiring perubahan kehidupan manusia. Bahkan John Dewey mengatakan, pendidikan seharusnya menjadi '*the key of change*' atau '*the agent of change*' kehidupan manusia. Sementara Nelson Mandela, sebagaimana dikutip Ewing (2005, p. 3) mengatakan, "*Education is the most powerful weapon you can use to change the world*". Pernyataan tersebut dideklarasikan saat Beliau bebas dari penjara, pada tahun 1990. Pernyataan tegas Mandela tersebut menegaskan bahwa Amunisi terhebat untuk mengubah dunia tidak lain adalah pendidikan. Pendidikan bukan sekedar kegiatan rutinitas yang hanya menciptakan calon para pegawai yang patuh pada penguasa. Pendidikan justru menjadi media untuk menciptakan generasi kritis dan berani menyuarakan aspirasi perubahan demi kebaikan kehidupan bermasyarakat dan bernegara, bahkan dunia. Ungkapan Mandela mengandung sebuah misi besar, yakni bagaimana dunia hari ini dan di masa mendatang sangat ditentukan bagaimana pendidikan itu dilakukan.

Argumen kuat Mandela muncul karena didasarkan pada suatu realitas bahwa misi besar pedagogi yang hampir punah. Pedagogi

saat itu hanya sekedar menjadi media pendukung *status*-quo. Itulah sosok Mandel, seorang pemimpin *futuristic* yang menempatkan pedagogi pada posisi sentral dan esensial. Sekian puluh tahun lalu, tepatnya saat Beliau terpilih menjadi presiden Afrika Selatan tahun 1997, Mandela dalam Ewing (2005, p. 4) menegaskan bahwa "*the power of education" is essential to the processes of "nation-building and reconciliation*". Menurut Mandela, pedagogi atau pendidikan harus berdaya dan berkekuatan dalam membangun suatu bangsa yang damai.

Tekad Mandela tersebut hampir senada dengan penegasan Hirohito saat kalah perang melawan sekutu, dengan hancurnya kota hirosima dan Nagasaki. Hirohito bertekad Jepang hanya bisa bangkit melalui pendidikan. Para serdadu yang masih hidup dikumpulkan, kemudian dimotivasi untuk bersama membangun kembali bangsa Jepang, tidak melalui kekuatan senjata, tetapi melalui kekuatan social, yakni pendidikan. Semenjak saat itu, sekitar tahun 1945, Jepang mengalami kemajuan pesat. Kemajuan Jepang dimulai dari bidang pendidikan, dan kemudian berdampak pada berbagai bidang kehidupan: teknologi, ekonomi, dan peradaban.

Hingga saat ini, system pendidikan Negara Jepang diakui dunia. Bahkan system pendidikan mengalami kemajuan sangat pesat secara mandiri, tidak mengikuti system Negara Eropa atau Amerika. Demikian pula, produk teknologi, terutama elektronik dan otomotif telah berhasil menguasai dunia. Bahkan produk-produk elektronik dan otomotif saat ini sudah sangat massif ditemukan di Negara-negara Eropa dan Amerika. Berarti, tekan Kaisar Hirohito terbukti benar, bahwa untuk membalas kekelahan dalam perang dunia oleh tentara sekutu tidak harus dilawan melalui kekuatan militer, melainkan melalui kekuatan pendidikan (*the power of education*).

Jepang bangsa Asia. Indonesia juga bangsa Asia. Kalimat ini seharusnya dilengkapi. Jika Jepang bisa melakukan, maka Indone-

sia juga bisa. Jika Jepang membangun kembali negaranya yang telah hancur melalui pendidikan, maka Indonesia juga bisa menjadikan kekuatan pendidikan untuk memajukan bangsa dan Negara.

Orang bijak bilang, pengalaman adalah guru terbaik. Namun jika hanya mengandalkan pengalaman sendiri, maka bukanlah guru terbaik. Pengalaman yang dimaksud tentu pengalaman Negara lain yang maju pesat. Jika perlu lakukan perang imajiner. Untuk level bangsa, mari kita hadirkan bangsa-bangsa di sekitar kita, Asia Tenggara, yang secara potensi alam, potensi sumber daya manusia, pendidikan, dan tingkat ekonomi, kemudian bandingkan bagaimana kondisi kemajuan di berbagai bidang. Mari kita buka pikiran dan kesadaran kita. Mari kita mulai berani berkata 'jujur' untuk diri kita. Mari kita belajar, mengapa mereka bangkit dari keterpurukan ekonomi sebagai dampak pandemic covid-19 dengan cepat, sementara kita belum beranjak dari berbagai masalah internal kita.

Untuk itu, kita bangsa Indonesia harus belajar kepada saudara kita, sesama bangsa Asia, tidak usah jauh ke Jepang, China, Korea selatan, Korea Utara. Mari kita belajar dengan negara tetangga terdekat kita, sebutlah Malaysia, Singapura, Thailand, dan Pilipina.

11. Pedagogi: ruang penelitian di masa kini dan mendatang

Pedagogy merupakan ruang yang sangat lebar dan kaya untuk memunculkan karya-karya riset berkualitas nasional maupun internasional. Dari segi waktu, penelitian tentang tema-tema pedagogy tidak hanya bersifat kekinian, tapi juga untuk riset-riset pedagogy di masa mendatang. Pedagogy berkait erat dengan kehidupan manusia, dari bayi hingga orang dewasa, sehingga isu-isu tentang pedagogy tidak akan pernah habis. Senada dengan itu, pedagogy (pendidikan) dapat dilihat dari jenjang pendidikan dari pendidikan untuk bayi (*infant school & care*), pendidikan anak usia dini 3 tahun (kelompok bermain), Pendidikan kanak-kanak, Pendidikan dasar (SD/MI, SMP/MTs, SMA/MA, dan SMK), hingga perguruan tinggi. Selain itu, pedagogy juga dapat dilihat dari aspek pendidikan non-

formal (lembaga kursus, pelatihan) dan in-formal (pendidikan dalam keluarga). Itu menegaskan, betapa kaya dan melimpahnya isu-isu yang dapat digali dalam pedagogy.

Riset pendidikan, selama ini, dipandang mengalami stagnasi dan kurang berkembang, dibandingkan riset-riset di bidang social dan humaniora pada umumnya. Riset Pendidikan cenderung berbicara seputar komponen Pendidikan dan pembelajaran, kurikulum dan pembelajaran, evaluasi pembelajaran, proses pembelajaran, media pembelajaran, pendekatan, metode dan strategi pembelajaran, dan minat, motivasi dan hasil belajar. Desain risetnya pun dipandang kaku dan kurang mengikuti perkembangan dunia riset yang cenderung berkembang cepat. Hal itu dipicu skup penelitian pendidikan yang kebanyakan dilakukan di kelas dan pendidikan formal, sehingga nuansa pengkajian cenderung berbau administrative dan akademik yang formal. Riset yang seharusnya merupakan bentuk kebebasan dan kemandirian berfikir, justru menjadi terjebak dalam riset berbasis *administrative oriented* (*liberation or regulation*)(Beresford, 2002).

Untuk itu, agar wajah riset tentang pedagogi tidak kaku dan terjerat dalam administrasi dan pengelolaan pembelajaran, terutama riset yang dilakukan di kelas-kelas, maka perlu dilakukan 10 cara. Pertama, pedagogi dikaitkan dengan topik yang sedang TREND di masyarakat pada waktu tertentu. Kedua, pedagogi dikaitkan dengan fenomena baru yang belum pernah terjadi. Ketiga, pedagogy dikaitkan dengan problem social masyarakat seperti kemiskinan, kekerasan, konflik social, dan patologi social. Keempat, pedagogy dikaitkan dengan isu-isu kontroversi yang saat itu muncul seperti: hegemoni politik atas dunia akademik, kapitalisasi Pendidikan, kontestasi nilai dalam Pendidikan. Kelima, pedagogy dikaitkan dengan sesuatu yang bersifat emergensi (mendesak), masalah yang mencul mendadak dan membutuhkan solusi, seperti: muncul pandemic covid-19 yang memporak-porandakan pakem Pendidikan, krisis mental, mental disorder dalam Pendidikan, perilaku kekerasan seksual di sekolah, dan perilaku bullying.

Keenam, pedagogy dikaitkan dengan fakta-fakta unik yang tidak terjadi di tempat lain. Ketujuh, pengaitan pedagogy dengan pengujian teori atau suatu perdebatan atau penjelasan yang belum selesai, seperti: penggunaan teknologi awalnya untuk memberikan kemudahan dalam kehidupan, namun kenapa teknologi justru menimbulkan banyak kesulitan dalam pembelajaran daring. Kedelapan, pengaitan pedagogy dengan *lesson-learned*, suatu praktik bernilai yang perlu dikomunikasi sebagai pembelajaran atau suatu aspek pendidikan dalam suatu lembaga yang dapat dijadikan teladan atau model bagi Lembaga Pendidikan lain. Kesembilan, pengaitan pedagogy dengan sesuatu yang bersifat inovatif seperti: ditemukan metode, media, dan platform pembelajaran terbaru. Kesepuluh, pengaitan pedagogy dengan teori-teori social seperti: resistensi (James Scott), komodifikasi (Jacek Tittenbrun), mediatisasi (Stig Hjarvard), teknologisasi (Georg Simmel), kontestasi (Antje Wiener), dan Pendidikan dan kemiskinan (Simeone Maile & Karl Marx).

Pengembangan riset tentang pedagogy juga dapat dilakukan dengan tiga aspek yang diteliti yang mencakup: faktor, fakta dan dampak. Dari 10 cara pengaitan pedagogy dengan isu-isu lain--sebagaimana dijelaskan sebelumnya—masing-masing tema riset yang diteliti dapat dikembangkan menjadi tiga judul: kajian faktor, fakta, dan dampak. Bila diambilkan dari cara kesepuluh, maka dapat ditemukan tiga tema penelitian. Umpama, riset berjudul 'kontestasi nilai pendidikan agama di sekolah Islam favorit di Kota Semarang'. Tema riset tersebut dapat jadikan tiga judul riset yakni: Faktor kontestasi nilai Pendidikan agama, fakta kontestasi nilai Pendidikan agama, dan dampak kontestasi nilai Pendidikan agama di sekolah Islam favorit. Tema lain, semisal 'pendidikan agama anak blandong di desa Banyu urip, Blora'. Tema riset tersebut dapat dipecah menjadi tiga judul, dengan melihat dari segi faktor, fakta dan dampak. Pengembangan tema-tema riset pedagogy melalui kombinasi 10 cara dengan tiga aspek penelitian akan semakin berkualitasnya disain penelitian pendidikan dan pembelajaran.

ISNU
IKATAN SARJANA
Nahdlatul 'Ulama

BAB VI
PENUTUP

Bab penutup ini mencakup dua hal: kesimpulan, dan rekomendasi. Kesimpulan menguraikan tiga hal yang mencakup: 'temuan terpenting dari riset, sumbangan keilmuan (konsep baru, metode baru, metode alternatif), dan keterbatasan penelitian (terbatas kasus, sampel terlalu kecil, hanya satu periode, tidak bersifat diakronis). Rekomendasi berisi apa yang harus dilakukan atas hasil penelitian oleh para guru, dosen, dan peminat pedagogik, formal, in-formal, dan non-formal.

A. Kesimpulan

1. Temuan terpenting penelitian ini mencakup tiga hal:
   (1) Persepsi peserta didik tentang humor in pedagogy (integrasi humor dalam pembelajaran) tergolong sangat bagus. Dari total responden yang dilibatkan survey, mayoritas menyukai dosen yang suka menyisipkan humor dan canda selama proses pembelajaran. Data survey tersebut didukung data hasil wawancara terhadap 80 mahasiswa (Jurusan PAI, semester 3, 40 orang; jurusan Pendidikan Bahasa Inggris, semester 3, 40 orang) Fakultas Tarbiyah UIN Walisongo Semarang yang semuanya sepakat menyukai dosen yang suka mengintegrasikan humor dalam perkuliahan.

(2) Keterkaitan erat persepsi tentang humor in pedagogy dengan minat belajar terbukti baik secara kuantitatif maupun kualitatif. Data survey dan data wawancara menegaskan temuan yang sama. Kontribusi variabel persepsi peserta didik terhadap minat belajar tergolong tinggi, hampir mendekati 50%. Temuan riset ini mengindikasikan, demikian urgen persepsi peserta didik tentang guru dan dosen dalam menentukan kualitas minat belajarnya. Integrasi humor dalam pembelajaran merupakan salah satu alat pembelajaran yang ternyata kuat '*powerful tool*' dalam mendongkrak persepsi peserta didik yang selanjutnya berdampak pada meningkatnya minat belajar.

(3) Persepsi peserta didik tentang humor in pedagogy juga terbukti penting dalam menentukan kualitas motivasi belajarnya. Kontribusi persepsi terhadap motivasi belajar kurang dari 20%. Walau tidak sekuat minat, temuan tersebut menunjukkan bahwa motivasi belajar yang dibangun melalui persepsi peserta didik tentang cara guru dan dosen mengajar merupakan hal sangat penting dalam menentukan keberhasilan belajar. Banyak hasil menjelaskan, motivasi belajar merupakan aspek sangat menentukan keberhasilan belajar seseorang. Tanpa motivasi, kualitas hasil belajar sulit diprediksi.

2. Hasil penelitian ini membuka ruang baru dalam penelitian di mana penyisipan humor dan canda dalam pembelajaran dipandang mengganggu dan mengacaukan pencapaian tujuan pembelajaran. Belum banyak ditemukan penelitian yang melihat humor in pedagogy sebagai '*the powerful-tool*' dalam pembelajaran dikaitkan dengan kualitas minat dan motivasi belajar peserta didik. Senada dengan urgensi integrasi humor tersebut, penelitian telah membuka ruang evaluative-kritis terkait dengan penerapan integrasi humor dan canda pembelajaran, baik di sekolah maupun perguruan tinggi. Evaluative-kritis atas integrasi humor dalam pembelajaran tidak hanya memungkinkan untuk dipetakannya resiko dan dampak positif dan negative yang dipandang munculnya disorientasi

pembelajaran, tapi juga manfaat humor dalam pembelajaran bagi peserta didik dalam mengikuti proses pembelajaran. Di samping itu, bagaimana kemampuan guru dan dosen menerapkan integrasi humor dan canda perlu dilatih secara berkesinambungan. Hal itu penting, mengingat data wawancara dan survey menegaskan, mahasiswa sebagai representasi peserta didik lainnya, tidak menyukai cara dosen yang mengajar tanpa ada humor dan canda. Mereka secara kompak mengatakan, suasana pembelajaran tidak ceria dan menyenangkan menjadi mudahnya dalam menerima materi pembelajaran. Dengan evaluasi kritis ini, formulasi integrasi humor dan kegiatan akademik yang penuh keseriusan memungkinkan untuk dirumuskan.

3. Keterbatasan penelitian ini terkait dengan sumber data dan metode analisis. Pertama, data penelitian cenderung komprehensif. Data hanya merujuk pada data survey yang hanya melibatkan 310 mahasiswa dan data wawancara yang hanya terdiri dari 80 orang. Itupun mahasiswa fakultas tarbiyah dan ilmu keguruan UIN Walisongo Semarang. Seharusnya penelitian ini dilengkapi dengan observasi terlibat, dan dilakukan dengan melibatkan beberapa fakultas dan dalam waktu yang relative. Tujuannya, agar mendapatkan data yang lebih komprehensif. Kedua, keterbatasan data tersebut berdampak pada analisis data. Analisis data hanya didasarkan dua jenis data, yakni data kuantitatif hasil survey dan data kualitatif hasil wawancara. Belum ada analisis bagaimana kondisi riil di kelas yang menggambarkan proses munculnya persepsi peserta didik yang berdampak pada tumbuhnya minat dan terbangunnya motivasi belajarnya. Untuk itu, diperlukan penelitian lanjutan guna melengkapi keterbatasan penelitian ini, baik melalui pendekatan eksperimental, etnografik maupun fenomenologik.

B. Rekomendasi

Buku ini secara garis besar ditulis berdasarkan hasil riset individual penulis, setelah beberapa hari "mondok secara kilat" di Universitas Pittburgh, West-Pensylvania, Amerika Serikat, tahun 2014. Luas dan kuatnya akses internet yang diberikan pada peserta yang mondok secara kilat tadi, mendorong penulis mengakses artikel-artikel jurnal internal terindeks scopus. Penulis coba mengaksesnya dengan kata kunci '*humor, classroom*', ternyata ditemukan ribuan artikel jurnal dan juga buku yang menelitinya. Penulis berfikir, akademisi Amerika dan Eropa dikenal sangat ketat dan disiplin dalam menelaah sebuah kajian keilmuan, namun ternyata mereka tidak melupakan bahwa suasana segar melalui humor dan canda merupakan kebutuhan penting dalam ruang akademik yang cenderung penuh keseriusan.

Tidak cukup berhenti di situ, penulis juga menemukan jurnal internasional terindeks scopus yang berjudul 'humor'. Hasil penelusuran penulis ditemukan tiga jurnal yakni '*Humor' De Gruyter Mouton*, '*Studies in American Humor*' Penn State University Press, dan *European Journal of Humour Research*, Poland. Pertama, Jurnal Humor, De Gruyter Mouton dengan H-Index 43, Q1, dengan SJR 0.43. Kedua, Jurnal Studies in American Humor, Penn State University Press dengan H-Index 2, Q1, dengan SJR 0.25. Kedua jurnal tersebut ada di Amerika. Ketiga, European Journal of Humour Research ada di Polandia. Jurnal ketiga memiliki H-Index 4, Q1 dengan SJR 0.24. Data menunjukkan, ketiga jurnal yang merupakan jurnal internasional terindeks scopus berkualitas sangat baik tersebut dapat dijadikan dasar dan berfikir integrasi humor dalam pembelajaran dan riset tentang humor in pedagogy.

Hasil riset ini merekomentasi, para akademisi, guru dan dosen di Indonesia seharusnya melihat dan mencermati yang dilakukan para akademisi di dunia sana. Para guru dan dosen perlu coba menerapkan integrasi humor dalam pembelajaran di kelas. Teori dan hasil riset yang terbit di tiga jurnal internasional terindeks menarik dijadikan '*lesson-learned*' dan '*best-practice*' untuk menerapkan apa

yang mereka lakukan. Banyak teori tentang humor dikaitkan dengan keterlibatan belajar, pendekatan psikologis, mental health, dan filsafat. Senada dengan itu, riset tentang humor dengan berbagai pendekatan, metode, dan objek kajian juga secara melimpah dapat ditemukan di *google-scholar*. Hal itu menunjukkan, bahwa peluang menerapkan humor dalam pembelajaran dan meneliti humor dalam pembelajaran memiliki basis secara teoritik dan praktik yang kuat.

C. Penutup

Demikian, buku berbasis riset ini ditulis dan disusun dengan berbagai kekurangan, baik secara tulisan maupun dan penyampaian materi. Sejalan dengan itu, saran dan masukan para pembaca demi kesempurnaan isi buku ini sangat diharapkan. Semoga bermanfaat bagi diri penulis dan juga bagi para pembaca. *Wallahu a'lam bissowab*.

Daftar Pustaka

Abdullah, I. (2020). COVID-19: Threat and Fear in Indonesia. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, *12*(5), 488–490. https://doi.org/10.1037/tra0000878

Allam, Z. (2020). *Surveying the Covid-19 Pandemic and its Implications: Urban Health, Data Technology and Political Economy*. Amsterdam, the Netherlands; Oxford, UK; Cambridge, USA: Elsevier Academic Press Inc.

Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *48*(3), 233–236. https://doi.org/10.1080/1359866X.2020.1752051

Altalib, H., AbuSulayman, A., & Altalib, O. (2013). *Parent-Child Relations: A Guide To Raising Children* (1st Ed.). London; Washington, D.C.: The International Institute of Islamic Thought.

Anwar, K., Asari, S., Husniah, R., & Asmara, C. H. (2020). Students' Perceptions of Collaborative Team Teaching and Student Achievement Motivation. *International Journal of Instruction*. https://doi.org/10.29333/IJI.2021.14119A

Aprilia, F., Lustyantie, N., & Rafli, Z. (2020). The effect of reading interest and achievement motivation on students' discourse analysis competence. *Journal of Education and E-Learning Research*. https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.74.368.372

Argaman, E. (2015). Signaling equality: On humor and other semiotic resources that serve disagreement and display horizontal hierarchy. *Semiotica*. https://doi.org/10.1515/sem-2015-0002

Armstrong, T. (2003). *Multiple Intelligences in The Classroom* (3rd Ed.). Alexandria, VA, USA: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3rd Ed.). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8265-8_588

Arthur, Y., Asiedu-Addo, S., & Assuah, C. (2017). Students' Perception and Its Impact on Ghanaian Students' Interest in Mathematics: Multivariate Statistical Analytical Approach. *Asian Research Journal of Mathematics*. https://doi.org/10.9734/arjom/2017/33023

Atmojo, S. E., Muhtarom, T., & Lukitoaji, B. D. (2020). The level of self-regulated learning and self-awareness in science learning in the covid-19 pandemic era. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*. https://doi.org/10.15294/jpii.v9i4.25544

Attardo, S. (2020). Humor in the classroom. In *The Linguistics of Humor*. https://doi.org/10.1093/oso/9780198791270.003.0016

Bakar, F. (2019). Appropriate and relevant humour in the university classroom: Insights from teachers and students. *European Journal of Humour Research*, *7*(4), 137–152. https://doi.org/10.7592/EJHR2019.7.4.bakar

Bakar, F., & Kumar, V. (2019). The use of humour in teaching and learning in higher education classrooms: Lecturers' perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.04.006

Bar-On, R., Maree, J. G., & Elias, M. J. (Eds.). (2007). *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (1st Ed.). Westport, Connecticut, London, UK: Praeger Publishers.

Beckett, R. D., Sheppard, L., Rosene, A., & Whitlock, C. (2016). Student and faculty perceptions of humor in the pharmacy classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.12.012

Bencsik, A., Juhász, T., & Horváth-Csikós, G. (2016). Y and Z Generations at Workplaces. *Journal of Competitiveness*, *6*(3), 90–106. https://doi.org/10.7441/joc.2016.03.06

Benson, L., Harkavy, I., & Puckett, J. (2007). *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform? Civil Society, Public Schools, and Democratic Citizenship*. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, *23*(November 2017), 25–56. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003

Beresford, P. (2002). User Involvement in Research and Evaluation: Liberation or Regulation? *Social Policy and Society*. https://doi.org/10.1017/s1474746402000222

Bergmann, G. (2006). *The Seven Human Needs: A Practical Guide to Finding Harmony and Balance in Everyday Life* (1st Ed.). Texas, TX, USA: Booksurge Publishing.

Bieg, S., & Dresel, M. (2018). Relevance of perceived teacher humor types for instruction and student learning. *Social Psychology of Education*, *21*(4), 805–825. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9428-z

Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotions. *Learning and Individual Differences*, *56*, 24–33. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.008

Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2019). Teacher humor: longitudinal effects on students' emotions. *European Journal of Psychology of Education*, *34*(3), 517–534. https://doi.org/10.1007/s10212-018-0402-0

Bolkan, S., Griffin, D. J., & Goodboy, A. K. (2018). Humor in the classroom: the effects of integrated humor on student learning. *Communication Education*. https://doi.org/10.1080/03634523.2017.1413199

Bozionelos, N., Bozionelos, G., Kostopoulos, K., Shyong, C. H., Baruch, Y., & Zhou, W. (2015). International graduate students' perceptions and interest in international careers. *International Journal of Human Resource Management*. https://doi.org/10.1080/09585192.2014.935457

Campbell, L., & Campbell, B. (1999). *Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories from Six Schools* (1st Ed.). https://doi.org/10.4135/9781506307633.n545

Canning, E. A., & Harackiewicz, J. M. (2015). Teach it, don't preach it: the differential effects of directly-communicated and self-generated utility–value information. *Motivation Science*, *1*(1), 47–71. https://doi.org/10.1037/mot0000015

Çetin, M., & Halisdemir, M. (2019). School Administrators and Generation Z Students' Perspectives for a Better Educational Setting. *Journal of Education and Training Studies*, *7*(2), 84. https://doi.org/10.11114/jets.v7i2.3773

Chan, Y. C., Hsu, W. C., Liao, Y. J., Chen, H. C., Tu, C. H., & Wu, C. L. (2018). Appreciation of different styles of humor: An fMRI study. *Scientific Reports*, *8*(1), 1–12. https://doi.org/10.1038/s41598-018-33715-1

Chaniotakis, N., & Papazoglou, M. (2019). The Place of Humor in the Classroom. In *Educating the Young Child* (Vol. 15, pp. 127–144). https://doi.org/10.1007/978-3-030-15202-4_8

Chapman, J. D., McNamara, S., Reiss, M. J., & Waghid, Y. (Eds.). (2014). *International Handbook of Learning, Teaching and Leading in Faith-Based Schools*. Dordrecht; London; New York: Springer.

Cheng, X. (2020). Challenges of "School's Out, But Class's On" to School Education: Practical Exploration of Chinese Schools during the COVID-19 Pandemic. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3565605

Cho, Young Mi;Kim, J. (2019). The Influence of Sense of Humor by Instructors and Learning Motivation upon Major Satisfaction Among Nursing students. *The Journal of the Korea Contents*

Association, *19*(1), 350–358. https://doi.org/10.5392/JKCA.2019.19.01.350

Cilliers, E. J. (2017). the Challenge of Teaching Generation Z. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, *3*(1), 188–198. https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198

Coben, D., & Llorente, J. C. (2003). Conceptualising education for all in Latin America. *Compare*, *33*(1), 101–113. https://doi.org/10.1080/03057920302599

Cooper, B. (2011). *Empathy in Education: Engagement, Values and Achievement*. London; New York, NY: Continuum International Pub.

Cooper, K. M., Nadile, E. M., & Brownell, S. E. (2020). Don't Joke About Me: Student Identities and Perceptions of Instructor Humor in College Science Courses. *Journal of Microbiology & Biology Education*, *21*(1), 15. https://doi.org/10.1128/jmbe.v21i1.2085

Creamer, E. G. (2018). *An Introduction to Fully Integrated Mixed Methods Research*. https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2003.03.004

Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017, November 8). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, Vol. 8. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913

Csobanka, Z. E. (2016). The Z Generation. *Acta Technologica Dubnicae*, *6*(2), 63–76. https://doi.org/10.1515/atd-2016-0012

Dale, J., & Hyslop-Margison, E. J. (2010). *Paulo Freire: Teaching for Freedom and Transformation, The Philosophical Influence on the Work of Paulo Freire*. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9100-0

Darby-Hobbs, L. (2013). Responding to a Relevance Imperative in School Science and Mathematics: Humanising the Curriculum Through Story. *Research in Science Education*. https://doi.org/10.1007/s11165-011-9244-3

Datzberger, S., & Le Mat, M. L. J. (2019). Schools as change agents? Education and individual political agency in Uganda. *International Journal of Educational Development*, *67*(December 2018), 18–28. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.02.007

Daumiller, M., Bieg, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2019). Humor in university teaching: role of teachers' achievement goals and self-efficacy for their use of content-related humor. *Studies in Higher Education*, *0*(0), 1–15. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623772

Daumiller, M., Bieg, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2020). Humor in university teaching: role of teachers' achievement goals and self-efficacy for their use of content-related humor. *Studies in Higher Education*, *45*(12), 2619–2633. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1623772

Davis, J. L., Love, T. P., & Killen, G. (2018). Seriously funny: The political work of humor on social media. *New Media and Society*. https://doi.org/10.1177/1461444818762602

de Castro, L. S. V. (2016). *Critical Pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire: Phenomenal Forms and Educational Action Research* (1st Ed.). Retrieved from http://link.springer.com/10.1007/978-1-137-56244-9

Demir, K. A., Döven, G., & Sezen, B. (2019). Industry 5.0 and Human-Robot Co-working. *Procedia Computer Science*, *158*, 688–695. https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.09.104

Demirören, M., Turan, S., & Öztuna, D. (2016). Medical students' self-efficacy in problem-based learning and its relationship with self-regulated learning. *Medical Education Online*, *21*(1). https://doi.org/10.3402/meo.v21.30049

DePasque, S., & Tricomi, E. (2015). Effects of intrinsic motivation on feedback processing during learning. *NeuroImage*, *119*, 175–186. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2015.06.046

Dewey, J. (1971). *How We Think: A Restatement of The Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (1st Gatewa). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Dewey, J. (1997). *Experience and Education* (1st Touchs). New York, NY: Simon & Schuster.

Dinker, K. G. (2020). Critical creatures: children as pioneers of posthuman pedagogies. *International Journal of Sociology and Social Policy*. https://doi.org/10.1108/IJSSP-10-2020-0464

Dolot, A. (2018). The Characteristics of Generation Z. *E-Mentor*, *2*(2), 44–50. https://doi.org/http://dx.doi. org/10.15219/em74.1351

Dzobo, M., Chitungo, I., & Dzinamarira, T. (2020). COVID-19: a perspective for lifting lockdown in Zimbabwe. *The Pan African Medical Journal*. https://doi.org/10.11604/pamj.2020.35.2.23059

Ehrensaft, D. (1977). *Spoiling Childhood: How Well-Meaning Parents are Giving Children Too Much - But not What They Need*. New York, NY; London: The Guilford Press.

Eidt, P., & Strieder, R. (2020). Teacher: Authority in evidence. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, *7*(8), 113–123. https://doi.org/10.22161/ijaers.78.13

Ellingson, L. L. (2018). Pedagogy of laughter: Using humor to make teaching and learning more fun and effective. In *Teaching with Sociological Imagination in Higher and Further Education: Contexts, Pedagogies, Reflections*. https://doi.org/10.1007/978-981-10-6725-9_8

Elliot, A. J. (2006). The hierarchical model of approach-avoidance motivation. *Motivation and Emotion*. https://doi.org/10.1007/s11031-006-9028-7

Elmi, C. (2020). Integrating social emotional learning strategies in higher education. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*. https://doi.org/10.3390/ejihpe10030061

Embalzado, H., & Sajampun, P. (2020). Perspectives of Students in Thailand on the Use of Humor in University Classroom. *International Education Studies*. https://doi.org/10.5539/ies.v13n4p17

Engel, S. L. (2019). *The Hungry Mind: The Origins of Curiosity in Childhood*. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Erickson, J. D., Condie, C., & Wharton-McDonald, R. (2020). Harnessing the Power of Young Readers’ Perceptions to Support Motivation. *Reading Teacher*. https://doi.org/10.1002/trtr.1895

Ertmer, P. A., Ottenbreit-Leftwich, A. T., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers and Education*, *59*(2), 423–435. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.001

Eși, M.-C. (2017). The Necessity of Using Humour in The Teaching Activity. *International Journal of Social and Educational Innovation*, *4*(8), 14.

Ewing, E. T. (Ed.). (2005). *Revolution and Pedagogy: Interdisciplinary and Transnational Perspectives on Educational Foundations* (1st Ed.). New York, NY; Hampshire, England: Palgrave Macmillan.

Farah, S., Kanafiah, H. M., & Jumadi, A. (2013). Students’ perception towards mathematics : Attitudes, interest and lecturers’ teaching. *International Symposium on Mathematical Sciences and Computing Research*.

Fauth, B., Decristan, J., Decker, A. T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunter, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, *86*, 102882. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882

Fedotova, O., & Nikolaeva, E. (2015). Radical Pedagogy: Theoretical Concept and/or Alternative Practice? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *186*, 785–789. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.010

Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*. https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273

Florida, R. (2010). *The Great Reset: How New Ways of Living and Working Drive Post-Crash Prosperity*. New York, USA; London, UK: HarperCollins Publishers Ltd.

Fovet, F. (2009). The use of humour in classroom interventions with students with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *14*(4), 275–289. https://doi.org/10.1080/13632750903303104

Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Rowman & Littlefield.

Freire, P. (2000a). *Pedagogy of the Heart*. New York, NY: Continuum International Publishing Group.

Freire, P. (2000b). *Pedagogy of the Oppressed* (3rd Ed.). New York, NY; London: Continuum International Publishing Group.

Freire, P. (2005). *Education for Critical Consciousness*. London; New York, NY: Conti.

Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word & the World* (1st Ed.). London, UK: Routledge, Taylor & Francis Group.

Freire, P., & Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education* (1st Ed.). Hampshire, England: Macmillan Press.

Friedman, H. H., & Friedman, L. W. (2019). Laughing Matters: When Humor Is Meaningful. *SSRN Electronic Journal*. https://doi.org/10.2139/ssrn.3418980

Friesen, N., & Osguthorpe, R. (2018). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, *70*, 255–264. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.023

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. New York, NY, USA: Basic Books, A Member of the Perseus Books Group.

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3rd Ed.). New York, NY: Basic Books, A Member of the Perseus Books Group.

Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! *Heldref Publications*, *54*(1), 177–180.

Germanier-Manvell, R. (2012). *Inter-student humour in the international postgraduate classroom: A Case Study*. The Open University.

Giroux, H. A. (2016). *Critical Pedagogy: Where Are We Now?* https://doi.org/10.7196/SAMJ.2016.v106i4.10764

Gnevek, O., Musijchuk, M., & Musiichuk, S. (2018). Humor as a means for developing student creativity. *Espacios*, *39*(40).

Goodboy, A. K., Booth-Butterfield, M., Bolkan, S., & Griffin, D. J. (2015). The Role of Instructor Humor and Students' Educational Orientations in Student Learning, Extra Effort, Participation, and Out-of-Class Communication. *Communication Quarterly*, *63*(1), 44–61. https://doi.org/10.1080/01463373.2014.965840

Gopalan, V., Bakar, J. A. A., & Zulkifli, A. N. (2020). A review of motivation theories, models and instruments in learning environment. *Journal of Critical Reviews*. https://doi.org/10.31838/jcr.07.06.100

Gordon, M. (2014). *Humor, Laughter and Human Flourishing: A Philosophical Exploration of the Laughing Animal*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00834-9

Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *22*(7), 805–818. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818

Greenhow, C., & Chapman, A. (2020). Social distancing meet social media: digital tools for connecting students, teachers, and

citizens in an emergency. *Information and Learning Science*. https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0134

Gunawan, I., Kusumaningrum, D. E., Triwiyanto, T., Zulkarnain, W., Nurabadi, A., Sanutra, M. F. A., … Yuantika, E. A. F. (2018). Hidden Curriculum and Character Building on Self-Motivation based on K-means Clustering. *2018 4th International Conference on Education and Technology, ICET 2018*, 32–35. https://doi.org/10.1109/ICEAT.2018.8693931

Habib, R. (2008). Humor and disagreement: Identity construction and cross-cultural enrichment. *Journal of Pragmatics*. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.02.005

Hackathorn, J., Garczynski, A. M., Blankmeyer, K., Tennial, R. D., & Solomon, E. D. (2012). All Kidding Aside: Humor Increases Learning at Knowledge and Comprehension Levels. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *11*(4), 116–123.

Hamim, N. (2010). Religious anthropocentrism: The discourse of islamic psychology among Indonesian muslim intellectuals. *Journal of Indonesian Islam*. https://doi.org/10.15642/JIIS.2010.4.2.341-357

Hampton, D. C., & Keys, Y. (2016). Generation Z students: Will they change our nursing classrooms? *Journal of Nursing Education and Practice*, *7*(4), 111–115. https://doi.org/10.5430/jnep.v7n4p111

Handayani, R. D., Wilujeng, I., Prasetyo, Z. K., & Triyanto. (2019). Building an indigenous learning community through lesson study: challenges of secondary school science teachers. *International Journal of Science Education*, *41*(3), 281–296. https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1548789

Haney, J. J., Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Teacher Beliefs and Intentions Regarding the Implementation of Science Education Reform Strands. *Journal of Research in Science Teaching*, *33*(9), 971–993. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199611)33:9<971::AID-TEA2>3.0.CO;2-S

Hashem, O. (n.d.). *Penelusuran Sejarah Nabi Muhammad Secara Detail*. Jakarta: Ufuk Press.

Helm, J. H., Pam, S. B., & Scranton, P. (2004). *Teaching Your Child to Love Learning: A Guide to Doing Projects at Home*. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=1953-00289-000&site=ehost-live

Heong, Y. M., Yunos, J. M., Othman, W., Hassan, R., Kiong, T. T., & Mohamad, M. M. (2012). The Needs Analysis of Learning Higher Order Thinking Skills for Generating Ideas. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *59*, 197–203. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.265

Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed Methods Research: Merging Theory with Practice*. New York; London: The Guilford Press.

Heyes, C. (2016). Born Pupils? Natural Pedagogy and Cultural Pedagogy. *Perspectives on Psychological Science*, *11*(2), 280–295. https://doi.org/10.1177/1745691615621276

Hinchliffe, G. (2017). Education, Learning and Freedom. *Journal of Philosophy of Education*, *51*(2), 430–442. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12234

Hoerr, T. R. (2000). *Becoming A Multiple Intelligences School*. Retrieved from file:///C:/Users/youhe/Downloads/kdoc_o_00042_01.pdf

Hoerr, T. R., Boggeman, S., & Wallach, C. (2010). *Celebrating Every Learner: Activities and Strategies for Creating a Multiple Intelligences Classroom*. San Francisco, CA, USA: Josse-Bass, A Wiley Imprint.

Hsu Wang, F. (2019). On prediction of online behaviors and achievement using self-regulated learning awareness in flipped classrooms. *International Journal of Information and Education Technology*. https://doi.org/10.18178/ijiet.2019.9.12.1320

Hurlock, E. B. (1978). *Child Development*. Tokyo: Mc-Grawhill Kogakusha, Ltd.

Hurren, B. L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational Studies*. https://doi.org/10.1080/03055690600850321

Iivari, N., Kinnula, M., Kuure, L., & Keisanen, T. (2020). "Arseing around was Fun!" A- Humor as a Resource in Design and Making. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*. https://doi.org/10.1145/3313831.3376169

Ika Dhamayanti, F. (2021). EFL Students' Perception and Motivation Toward Quizizz as E-Learning Media in English E-Classroom. *Education of English as Foreign Language*. https://doi.org/10.21776/ub.educafl.2021.004.02.03

Ireson, J. (2008). *Learners, Learning and Educational Activity* (1st Ed.). https://doi.org/10.4324/9780203929094

James, L., & Fox, C. (2016). The development of a humor styles questionnaire for younger children. *Humor*, *29*(4), 555–582. https://doi.org/10.1515/humor-2016-0042

Jeder, D. (2015). Implications of Using Humor in the Classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.218

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd ed., r). Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jiang, F., Lu, S., Jiang, T., & Jia, H. (2020). Does the Relation Between Humor Styles and Subjective Well-Being Vary Across Culture and Age? A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02213

Jiang, T., Li, H., & Hou, Y. (2019). Cultural differences in humor perception, usage, and implications. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00123

Johnson, N. F. (2012). The multiplicities of internet addiction: The misrecognition of leisure and learning. In *The Multiplicities of Internet Addiction: The Misrecognition of Leisure and Learning*. https://doi.org/10.1080/1369118x.2010.512638

Jovarini, N. V., Leme, V. B. R., & Correia-Zanini, M. R. G. (2018). Influence of social skills and stressors on academic achievement in the sixth-grade. *Paideia*, *28*(69), 2819. https://doi.org/10.1590/1982-4327e2819

Józsa, K., & Barrett, K. C. (2018). Affective and Social Mastery Motivation in Preschool as Predictors of Early School Success: A Longitudinal Study. *Early Childhood Research Quarterly*, *45*, 81–92. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.05.007

Juryatina, J., & Amrin, A. (2021). Students' interest in Arabic language learning: the roles of teacher. *Journal of Educational Management and Instruction (JEMIN)*. https://doi.org/10.22515/jemin.v1i1.3459

Karłyk-Ćwik, A. (2020). The influence of juvenile and educator humor on the social climate of young offenders' institutions. *Children and Youth Services Review*, *108*. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104591

Keller, M. M., Neumann, K., & Fischer, H. E. (2017). The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. *Journal of Research in Science Teaching*. https://doi.org/10.1002/tea.21378

Kim, B., & Ho, W. (2018). Emergent social practices of Singapore students: The role of laughter and humour in educational gameplay. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *16*, 85–99. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.01.001

Kim, H. S., & Plester, B. A. (2019). Harmony and distress: Humor, culture, and psychological well-being in South Korean organizations. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02643

Koprince, P. (2012). Humor in the classroom: Predicted outcome values, motivation, and student learning.

Korobkin, D. (2012). Humor in the Classroom: Considerations and Strategies. *College Teaching*, *36*(4), 154–158. https://doi.org/10.1080/87567555.1988.10532139

Kumm, B. E., Pate, J. A., & Schultz, C. S. (2020). The Future is Unwritten: Listening to the Rhythms of COVID-19. *Leisure Sciences*, *0*(0), 1–5. https://doi.org/10.1080/01490400.2020.1773987

Kurniasih, M. D., Lenaldi, D. H., & Wahidin, W. (2018). The effect of ice-breaking using stand-up comedy on students' mathematical belief system. *Journal of Physics: Conference Series*, *948*(1), 012011. https://doi.org/10.1088/1742-6596/948/1/012011

Kurti, E. (2016). Classroom Management. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, *1*(1), 201–210.

Kyriakides, L., Georgiou, M. P., Creemers, B. P. M., Panayiotou, A., & Reynolds, D. (2018). The impact of national educational policies on student achievement: a European study. *School Effectiveness and School Improvement*. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1398761

Larkin, K., Kawka, M., Noble, K., van Rensburg, H., Brodie, L., & Danaher, P. A. (Eds.). (2015). *Empowering Educators: Proven Principles and Successful Strategies*. Retrieved from http://link.springer.com/10.1057/9781137515896

Lau, C., Chiesi, F., & Saklofske, D. H. (2019). The combinative role of traits cheerfulness and seriousness relating to resiliency and well-being: A moderated mediation model. *Personality and Individual Differences*, *151*. https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109515

Lee, O., Miller, E. C., & Januszyk, R. (2014). Next Generation Science Standards : All Standards , All Students. *J Sci Teacher Educ*. https://doi.org/10.1007/s10972-014-9379-y

Leighton, J. P., Guo, Q., Chu, M. W., & Tang, W. (2018). A pedagogical alliance for academic achievement: Socio-Emotional effects on assessment outcomes. *Educational Assessment*, *23*(1), 1–23. https://doi.org/10.1080/10627197.2017.1411188

Loreman, T. (2011). *Love As Pedagogy*. Rotterdam Boston Taipei: Sense Publishers.

Lu, J. G., Martin, A. E., Usova, A., & Galinsky, A. D. (2018). Creativity and humor across cultures: Where aha meets haha. In *Creativity and Humor*. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813802-1.00009-0

Maamari, B. E., & Majdalani, J. F. (2019). The effect of highly emotionally intelligent teachers on their students' satisfaction. *International Journal of Educational Management*, *33*(1), 179–193. https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2017-0338

Mahande, R. D., & Akram. (2021). Motivational Factors Underlying The Use Of Online Learning System In Higher Education: An Analysis Of Measurement Model. *Turkish Online Journal of Distance Education*. https://doi.org/10.17718/TOJDE.849888

Mahardika, F. C., & Prasetyo, D. T. (2021). Sense of Humor in Student Task Discussion During Covid-19 Pandemic, Is It Important? *Proceedings Series on Social Sciences & Humanities*. https://doi.org/10.30595/pssh.v2i.103

Makewa, L. N., Role, E., & Ayiemba Genga, J. (2011). Teachers' Use of Humor in Teaching and Students' Rating of Their Effectiveness. *International Journal of Education*. https://doi.org/10.5296/ije.v3i2.631

Manis, J. (2001). *Democracy and Education by John Dewey*. Hazleton, PA: The Pensylvania State University Press.

Maraví Zavaleta, L. M. (2021). Emergent curriculum in basic education for the new normality in Peru: orientations proposed from mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*. https://doi.org/10.1007/s10649-021-10100-w

Marques, J., Dhiman, S., & Biberman, J. (Eds.). (2012). *Teaching Leadership and Organizational Behavior through Humor: Laughter as the Best Teacher*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Martin, Jay. (2002). *The Education of John Dewey: A Biography*. New York, NY: Columbia University Press.

Martin, Jonathan. (2008). Pedagogy of the alienated: Can freirian teaching reach working-class students? *Equity and Excellence in*

Education, *41*(1), 31–44. https://doi.org/10.1080/10665680701773776

Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach* (1st Ed.). California, USA; London, UK: Elsevier Academic Press.

Martin, R. A., & Ford, T. E. (2018). *The Psychology of Humor: An Integrative Approach* (2nd Ed.). Retrieved from www.elsevier.com/permissions

Martinez-Cola, M., English, R., Min, J., Peraza, J., Tambah, J., & Yebuah, C. (2018). When Pedagogy Is Painful: Teaching in Tumultuous Times. *Teaching Sociology*, *46*(2), 97–111. https://doi.org/10.1177/0092055X17754120

Mas'udi, W., & Winanti, P. S. (Eds.). (2020). *Tata Kelola Penanganan Covid-19 di Indonesia: Kajian Awal* (1st Ed.). Yogyakarta, Indonesia: Gajah Mada University Press.

Masek, A., Hashim, S., & Ismail, A. (2019). Integration of the humour approach with student's engagement in teaching and learning sessions. *Journal of Education for Teaching*, *45*(2), 228–233. https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548169

Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* (2nd Ed.). New York, NY: Harper & Row Publishers.

Mauludin, L. A. (2021). Students' Perceptions of the Most and the Least Motivating Teaching Strategies in ESP Classes. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, *9*(1), 139–157. https://doi.org/10.30466/IJLTR.2021.120980

Mbulayi, S. P., Makuyana, A., & Kang'ethe, S. M. (2021). Psychosocial Impacts of the Coronavirus Disease (COVID-19) Pandemic in Zimbabwe: Citizens' Perspective. *Perspectives on Global Development and Technology*. https://doi.org/10.1163/15691497-12341571

McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la Motivación Humana*. Retrieved from

https://books.google.com/books/about/Estudio_de_la_motivación_humana.html?id=3fKGr602DTcC

McKernan, J. (2008). *Curriculum and Imagination: Process Theory, Pedagogy and Action Research*. London ; New York: Routledge.

McLaren, P. L. (1999). *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures*. New York, NY: Rowman & Littlefield International, Ltd.

Meyer, J. (2015). *Understanding Humor through Communication: Why Be Funny, Anyway?* Lanham, Boulder, New York, London, UK: Lexington Books.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd Ed.). Thousand Oaks, Califorinia: SAGE Publications, Inc.

Miller, A. C., & Mills, B. (2019). 'If They Don't Care, I Don't Care': Millennial and Generation Z Students and the Impact of Faculty Caring. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *19*(4), 78–89. https://doi.org/10.14434/josotl.v19i4.24167

Miller, J. L., Wilson, K., Miller, J., & Enomoto, K. (2017). Humorous materials to enhance active learning. *Higher Education Research and Development*, *36*(4), 791–806. https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238883

Moisio, S. (2020). State power and the COVID-19 pandemic: the case of Finland. *Eurasian Geography and Economics*, *00*(00), 1–8. https://doi.org/10.1080/15387216.2020.1782241

Muhr, T. (2010). Counter-hegemonic regionalism and higher education for all-Venezuela and the ALBA.pdf. *Globalisation, Societies and Education*, *8*(1), 39–57. https://doi.org/10.1080/14767720903574041

Murewanhema, G., Burukai, T., Mazingi, D., Maunganidze, F., Mufunda, J., Munodawafa, D., & Pote, W. (2020). A descriptive study of the trends of COVID-19 in Zimbabwe from March-June 2020: policy and strategy implications. *The Pan African Medical Journal*. https://doi.org/10.11604/pamj.supp.2020.37.33.25835

Musgrove, F. (1971). The Future of the Teaching Profession. *Journal of Curriculum Studies*, *3*(1), 19–26. https://doi.org/10.1080/0022027710030103

Narvaez, D. (Ed.). (2018). *Basic Needs, Wellbeing and Morality: Fulfilling Human Potential*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97734-8

Nashruddin, N., & Alam, F. A. (2021). Humor as an Approach Used by Teacher to Evoke Students' Motivation in EFL Online Learning. *JETAL: Journal of English Teaching & Applied Linguistic*. https://doi.org/10.36655/jetal.v2i2.536

Nezlek, J. B., Derks, P. L., & Simanski, J. (2021). Relationships between everyday use of humor and daily experience. *Humor*. https://doi.org/10.1515/humor-2020-0073

Nienaber, K., Abrams, G., & Segrist, D. (2019). The Funny Thing Is, Instructor Humor Style Affects Likelihood of Student Engagement. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *19*(5), 53–60. https://doi.org/10.14434/josotl.v19i5.24296

Nikitin, J., & Freund, A. M. (2019). Who Cares? Effects of Social Approach and Avoidance Motivation on Responsiveness to Others. *Personality and Social Psychology Bulletin*. https://doi.org/10.1177/0146167218781335

Nkomo, M. (Ed.). (1990). *Pedagogy of Domination: Toward a Democratic Education in South Africa* (1st Ed.). https://doi.org/10.1086/447072

Novick, B., Kress, J. S., & Elias, M. J. (2002). *Building Learning Communities with Character: How to Integrate Academic, Social, and Emotional Learning*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Odanga, S. (2018). Strategies for Increasing Students' Self-motivation. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, *6*(4), 1–16. https://doi.org/10.9734/arjass/2018/41354

Offer, K., Skead, N., & Seen, A. (2018). You must be joking: The role of humour in the law classroom. *Law Teacher*, *52*(2), 135–153. https://doi.org/10.1080/03069400.2017.1379182

Okada, A., & Sheehy, K. (2020). Factors and Recommendations to Support Students' Enjoyment of Online Learning With Fun: A Mixed Method Study During COVID-19. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.584351

Olivia, S., Gibson, J., & Nasrudin, R. (2020). Indonesia in the Time of Covid-19. *Bulletin of Indonesian Economic Studies*, *56*(2), 143–174. https://doi.org/10.1080/00074918.2020.1798581

Omede, J., & Daku, N. J. (2013). Teachers ' Perception of Humor and Laughter as Pedagogical Tools for Promoting Learning in Kogi State College of Education , Ankpa , Nigeria Corresponding Author : Jacob Omede. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, *4*(5), 706–711. Retrieved from https://journals.co.za/doi/abs/10.10520/EJC145171

Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, *70*(3), 323. https://doi.org/10.2307/1170786

Pabbajah, M., Said, N. M., Faisal, Taufiq Hidayat Pabbajah, M., Jubba, H., & Juhansar. (2020). Deauthorization of the religious leader role in countering covid- 19: Perceptions and responses of muslim societies on the ulama's policies in indonesia. *International Journal of Criminology and Sociology*, *9*, 262–273. https://doi.org/10.6000/1929-4409.2020.09.25

Panepucci, S., Roe, E., Galbraith, A., & Thornton, T. (2021). Learning With Laughter: Implementing Engaging Virtual Simulation During the COVID-19 Pandemic. *Clinical Simulation in Nursing*. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.08.022

Paniagua, A., & Istance, D. (2018). *Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies*. https://doi.org/10.1787/9789264085374-en

Pereira, A. G., Lima, T. M., & Charrua-Santos, F. (2020). Society 5.0 as a result of the technological evolution: Historical approach.

Advances in Intelligent Systems and Computing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25629-6_109

Picard, R. W. (2009). Future affective technology for autism and emotion communication. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*. https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0143

Plomin, R., Shakeshaft, N. G., McMillan, A., & Trzaskowski, M. (2014). Nature, nurture, and expertise. *Intelligence*, *45*(1), 46–59. https://doi.org/10.1016/j.intell.2013.06.008

Ponte, P., & Smit, B. H. J. (2013). Education for All as praxis: Consequences for the profession. *Professional Development in Education*, *39*(4), 455–469. https://doi.org/10.1080/19415257.2013.796296

Pozsonyi, K., & Soulstein, S. (2019). Classroom Clowning: Teaching (with) Humor in the Media Classroom. *JCMS: Journal of Cinema and Media Studies*, *58*(3), 148–154. https://doi.org/10.1353/cj.2019.0029

Prigent, S. (2019). 'Education for All' in Cambodia: Democratic Educational and Children's Empowerment Global Values Facing State Patronage. *Asia Pacific Journal of Anthropology*, *20*(1), 1–21. https://doi.org/10.1080/14442213.2018.1548643

Quay, J. (2021). Wild and willful pedagogies: Education policy and practice to embrace the spirits of a more-than-human world. *Policy Futures in Education*. https://doi.org/10.1177/1478210320956875

Quinn, P. D., & D'Onofrio, B. M. (2016). Nature Versus Nurture. In *The Curated Reference Collection in Neuroscience and Biobehavioral Psychology* (pp. 395–405). https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.21826-9

Rajagopal, K. (2011). *Create Success! Unlocking the Potential of Urban Students*. Alexandria, Virginia, USA: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, VA.

Ratka, A. (2018). Empathy and the development of affective skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *82*(10), 1140–1143. https://doi.org/10.5688/ajpe7192

Ridha, M. (2020). Teori Motivasi Mcclelland dan Implikasinya dalam Pembelajaran PAI. *PALAPA*. https://doi.org/10.36088/palapa.v8i1.673

Roberts, P. (2000). *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire* (1st Ed.). Westport, Connecticut, London: Bergin & Garvey.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, *94*(2), 247–252. https://doi.org/10.1257/0002828041302244

Rokhmah, D. E. L., Betaubun, M., & Fenanlampir, C. A. (2020, October 15). *Am I Allowed to Laugh? Students' Perception Towards the Use of Humor in English Class*. 397–401. https://doi.org/10.2991/assehr.k.201014.085

Rosenzweig, E. Q., Wigfield, A., Gaspard, H., & Guthrie, J. T. (2018). How do perceptions of importance support from a reading intervention affect students' motivation, engagement, and comprehension? *Journal of Research in Reading*. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12243

Rothstein, J. (2010). Teacher quality in educational production: Tracking, decay, and student achievement. *Quarterly Journal of Economics*, *125*(1), 175–214. https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.1.175

Șahin, M., & Aslan, D. (2018). The Effects Of Preschool Attendance On Perspective Taking Skills Of. *European Journal of Education Studies*, *4*(7), 207–221. https://doi.org/10.5281/zenodo.1253998

Sakdiah, M. H., & Kadir, S. H. (2020). The trajectory of COVID-19 scenario in Malaysia: facing the unprecedented. *Current Medical Research and Opinion*, *0*(0), 000. https://doi.org/10.1080/03007995.2020.1786680

Santoro, D. A. (2011). Good teaching in difficult times: Demoralization in the pursuit of good work. *American Journal of Education*, *118*(1), 1–23. https://doi.org/10.1086/662010

Scheel, T., & Gockel, C. (2017). *Humor at Work in Teams, Leadership, Negotiations, Learning and Health*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.

Schwab, K., & Malleret, T. (2020). *Covid-19: The Great Reset* (1st Ed.). Geneva, Switzerland: World Economic Forum.

Shalih, A. A., & Majid, A. A. A. (1978). *Al-Tarbiyat wa al-Thuruq al-Tadris*. Kairo: Dar al-Ma'arif.

Shatto, B., & Erwin, K. (2016). Moving on From Millennials: Preparing for Generation Z. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, *47*(6), 253–254. https://doi.org/10.3928/00220124-20160518-05

Sihura, F. (2018). *The Role of Parents "Generation of Z" to The Early Children in The Using of Gadget*. https://doi.org/10.2991/secret-18.2018.9

Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Lazarowitz, R. H., Webb, C., & Scmuck, R. (Eds.). (1985). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (1st Ed.). Los Angeles, Calif: Springer Verlag.

Sleeter, C. E. (2005). *Un-Standardizing Curriculum: Multicultural Teaching in the Standards-Based Classroom*. New York, NY; London: Teachers College Press.

Small, R. (2014). *Karl Marx: The Revolutionary as Educator* (1st Ed.). https://doi.org/10.1007/978-94-007-7657-9

Smith, P. K., & Pellegrini, A. D. (Eds.). (2000). *Psychology of Education: Major Themes* (1st Ed.). London; New York, NY: RoutledgeFalmer : Taylor & Francis Group.

Stieger, S., Formann, A. K., & Burger, C. (2011). Humor styles and their relationship to explicit and implicit self-esteem. *Personality and Individual Differences*. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.11.025

Stronge, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teachers* (2nd Ed.). Alexandria, Virginia, USA: ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development.

Stroud, R. (2013). The Laughing EFL Classroom: Potential Benefits and Barriers. *English Language Teaching*, *6*(10). https://doi.org/10.5539/elt.v6n10p72

Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2010). 'Teach as you preach': the effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), 43–64.

Sutarto, S., Sari, D. P., & Fathurrochman, I. (2020). Teacher strategies in online learning to increase students' interest in learning during COVID-19 pandemic. *Jurnal Konseling Dan Pendidikan*. https://doi.org/10.29210/147800

Swanzen, R. (2018). Facing The Generation Chasm: The Parenting and Teaching of Generations Y and Z. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, *9*(2), 125–150. https://doi.org/10.18357/ijcyfs92201818216

Tam, S. (2021). Humor and learning styles: toward a deeper understanding of learning effectiveness in the virtual environment. *Qualitative Research Journal*. https://doi.org/10.1108/QRJ-04-2021-0041

Tambunan, H., Sinaga, B., & Widada, W. (2021). Analysis of teacher performance to build student interest and motivation towards mathematics achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. https://doi.org/10.11591/ijere.v10i1.20711

Tan, L. S., Ponnusamy, L. D., & Quek, C. G. (Eds.). (2017). *Curriculum for High Ability Learners: Issues, Trends and Practices*. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2697-3

Thoman, D. B., Sansone, C., Robinson, J. A., & Helm, J. L. (2020). Implicit theories of interest regulation. *Motivation Science*. https://doi.org/10.1037/mot0000160

Thweatt-Bates, J. (2012). Cyborg Selves: A Theological Anthropology of The Posthuman. In *Cyborg Selves: A Theological Anthropology of the Posthuman*. https://doi.org/10.4324/9781315575728

Tin, T. B. (2016). *Stimulating Student Interest in Language Learning: Theory, Research and Practice*. London: Palgrave, Macmillan, imprint is published by Springer Nature.

Tom, T. (2021). COVID-19, lockdown and peasants in Zimbabwe. *Journal of Peasant Studies*. https://doi.org/10.1080/03066150.2021.1933455

Torok, S. E., McMorris, R. F., & Lin, W. C. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, *52*(1), 14–20. https://doi.org/10.3200/CTCH.52.1.14-20

Torres, S. (2021). Making Meaningful Lives: Tales from an Aging Japan. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*. https://doi.org/10.1177/00943061211006085q

Tsai, L. T., Chang, C. C., & Cheng, H. T. (2021). Effect of a stem-oriented course on students' marine science motivation, interest, and achievements. *Journal of Baltic Science Education*. https://doi.org/10.33225/jbse/21.20.134

Tubbs, N. (2014). Philosophy and Modern Liberal Arts Education: Freedom Is to Learn. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (1st Ed., Vol. 53). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the Classroom: How Teachers' Emotional Intelligence Influences Conflict Management. *Frontiers in Education*, *5*, 5. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00005

Vrticka, P., Black, J. M., Neely, M., Walter Shelly, E., & Reiss, A. L. (2013). Humor processing in children: Influence of temperament, age and IQ. *Neuropsychologia*. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.09.028

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). London, England: Harvard Education Press.

Wade, C., Tavris, C., & Garry, M. (2015). *Invitation to Psychology* (6th Ed.). Boston, New York, San Fransisco: Pearson Education, Inc.

Wade, C., Tavris, C., & Swinkels, A. (2017). *Psychology* (12th Ed.). Boston, New York, San Fransisco: Pearson Education, Inc.

Wajdi, M. B. N., Iwan Kuswandi, Umar Al Faruq, Zulhijra, Z., Khairudin, K., & Khoiriyah, K. (2020). Education Policy Overcome Coronavirus, A Study of Indonesians. *EDUTEC : Journal of Education And Technology*. https://doi.org/10.29062/edu.v3i2.42

Wallenfang, D. (Ed.). (2017). *Human and Divine Being: A Study on the Theological Anthropology of Edith Stein*. Retrieved from https://www.amazon.com/Human-Divine-Being-Theological-Anthropology-ebook/dp/B0711DLQS7

Wang, S., & Lee, C. I. (2019). The gap between teachers' and students' perceptions of motivation in chinese efl classrooms: A study based on self-determination theory and the 5ts framework. *Journal of Asia TEFL*. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.2.1084

Warren, C. A. (2018). Empathy, Teacher Dispositions, and Preparation for Culturally Responsive Pedagogy. *Journal of Teacher Education*, *69*(2), 169–183. https://doi.org/10.1177/0022487117712487

Weems, S. (2014). *Ha! The Sciencie of When We Laugh and Why*. New York, NY, USA: Basic Books, A Member of the Perseus Books Group.

West, M. S., & Martin, M. M. (2019). Students' perceptions of instructor appropriateness and humor homophily. *Communication Education*, *68*(3), 328–349. https://doi.org/10.1080/03634523.2019.1608368

Wiener, A. (2014). *Antje Wiener A Theory of Contestation*. https://doi.org/10.1007/978-3-642-55235-9

Williams, J. (2009). *Promoting Independent Learning in the Primary Classroom* (1st ed.). Buckingham; Philadelphia: Open University Press.

Witt, P. I. (Ed.). (2016). *Handbook of Communication and Science: Communication and Learning (Vol. 16)*. Boston, MA, USA: de Gruyter Mouton.

Wu, X., Guo, T., Zhang, C., Hong, T. Y., Cheng, C. M., Wei, P., … Luo, J. (2021). From "Aha!"to "Haha!"Using Humor to Cope with Negative Stimuli. *Cerebral Cortex*. https://doi.org/10.1093/cercor/bhaa357

Yen, T.-F. (TF). (2020). The Performance of Online Teaching for Flipped Classroom Based on COVID-19 Aspect. *Asian Journal of Education and Social Studies*. https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v8i330229

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, *13*(3), 55. https://doi.org/10.3390/jrfm13030055

Žižek, S. (2020). *Pandemics! Covid-19 Shakes The World* (1st Ed.). New York, USA; London, UK: OR Book.

نهضة العلماء
N
U

INDEKS

8 kecerdasan, 77, 84, 145, 188
administrative oriented, 150, 188
akademik, 1, 12, 13, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 40, 41, 59, 61, 71, 76, 93, 98, 119, 124, 150, 154, 155
akhlak, 15, 138, 144
aktualisasi diri, 14, 24, 25
al-Hikmah, 16
alienative agent', 78
al-Quran, 16, 101, 109, 122, 137
AMBAK, 124
android, 59, 68, 88
anticipation, 12
antroposentris, 13, 14, 15
Argumen, 47, 147
aspek emosional, 4
awareness dan attitude, 67
berkah, 70, 72
best practice, 28
body shaming, 35
budaya, 32, 48, 59, 61, 71, 89, 91, 99, 100, 106, 129, 131, 132, 133
cheerfulness, 32, 171
cognitive, 10, 82
comfortable classroom, 2
conclusion, 12
construction, 12, 167
critical thinking, 105
curiosity, 18, 100
deefektivitas hasil belajar, 3, 9
deotorisasi, 18
description, 44
deskripsi, 19, 44, 45, 85, 97, 113
disorientation, 48
dosen, 3, 4, 6, 7, 11, 31, 32, 34, 36, 37, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 53, 55, 57, 61, 67, 68, 69, 71, 77, 97, 99, 106, 152, 153, 154, 155, 190
education for all, 16, 161, 175
edutainment, 94
EEK, 106, 107, 108
efektivitas, 3, 9
effective response, 66
effort and outcome, 81
eksplanasi, 45
elemen psikologi, 11
emotional, 10, 28, 31, 113, 119, 161, 163, 165
Empathy, 28, 161, 178, 182
empiric, 9, 33, 37, 40, 41, 48
empirik, 1, 31, 39, 52, 53, 84
energizer, 4, 32, 33, 34, 38
energizer menyegarkan, 4
era industrialisasi 4.0, 18
Evaluative-kritis, 153
expressive, 10
fenomena, 9, 22, 79, 97, 102, 103, 150
FGD, 42, 43, 44
fisiologis, 14
fostering, 26
frustasi, 29, 132
fundamental vitamin, 11
generasi alfa, 89, 90, 91, 92, 94
Globalisasi, 19
guru, 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 40, 41, 47, 48, 49, 53, 55, 56, 57, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 152, 153, 154, 155, 190, 191
guru milenial, 95
Hakikat Humor, 10
handphone, 19, 88
Happy-Learning, 108

Harmonisasi, 102, 194
hasil pembelajaran, 3, 9
hipnotherapy, 115
HOTS, 95, 105
hubungan social peserta didik, 1
humanistik, 14
humor, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 152, 153, 155, 158, 159, 160, 162, 163, 169, 170, 172, 175, 181, 183
Humor in pedagogy, 1, 2, 27, 31, 33, 41, 166
humor in the classroom, 3, 8
humor is the serius business, 4
humor local, 9
humor matters, 34
humor plesetan, 9
i-generation, 89, 90
Integrasi humor, 1, 9, 12, 35, 50, 52, 153
interaksi, 8, 31, 53, 56, 69, 91
interest., 36, 170
internet-addiction, 92
interpersonal relationship, 11
interpretation, 44
interrelasi, 45, 52
interview, 9, 42, 43
joyful, 35
jurnal internasional terindeks, 2, 63, 155
jurnal nasional terakreditasi, 2
kauniyah, 16
kebebasan, 13, 20, 25, 74, 79, 101, 104, 105, 129, 150
kebutuhan psikologis, 95
kecemasan, 8, 9, 29, 47, 48, 57, 66
kecerdasan, 11, 49, 73, 76, 78, 80, 83, 84, 85, 119, 144, 145
kelas normal, 2
kelas yang kaku, 4, 6
keseriusan akademik, 11, 50
kesuksesan pembelajaran, 4
ketegangan kondisi kelas, 3, 8
ketegangan psikologi, 9, 113
keywords, 5
kinderdult, 86
koding, 43, 44
kompetensi, 7, 25, 33, 61, 75, 82, 108, 128, 144
kompleksitas, 25
komprehensif, 5, 71, 154
kondisi psikologi, 7
konseptual, 16, 106
kreatifitas berfikir, 9
kreativitas, 47
kuantitatif, 7, 43, 52, 55, 153, 154
Kurikulum, 87, 107, 121, 131, 191, 192, 193
laughter, 10, 163, 170
Learning community, 78
learning energizer, 11
lesson-learned, 151, 155
liberalisasi, 13
life is to give', 141
logika, 9, 30, 84, 145
longitudinal, 9, 159
man arada', 20, 21
managing emotions, 29
Managing emotions, 28
manova, 42
mayoritas, 6, 7, 31, 32, 33, 40, 46, 47, 52, 55, 64, 73, 89, 90, 112, 115, 119, 125, 137, 152
meaningful, 35
mentalitas, 133
Menyenangkan, 109, 192, 194
Merdeka belajar, 97, 98, 99
Metakognitif, 5
metodologi, 30
minat, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 57, 94, 95, 150, 153, 154
Miniatur, 95

motivasi belajar, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 53, 54, 55, 56, 57, 63, 81, 95, 153
mubasysyir, 109
multiple-intelligence, 74
nature, 17, 26
need of achievement, 38
need of affiliation, 38
need of power, 38
net-generation, 89
non-human, 15
nubuwah, 15, 134
nurture, 17, 26, 159, 177
organizational behavior, 12
Originalitas, 53
paikem, 128
pandangan peserta didik, 4, 30
pandemic, 1, 2, 28, 29, 37, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 70, 72, 91, 149, 150, 158, 174, 180
Paradigma, 13, 194
pedagogi, 5, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 59, 73, 74, 75, 79, 80, 89, 95, 97, 98, 101, 104, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 146, 147, 150
pedagogy, 3, 4, 5, 8, 10, 20, 22, 24, 25, 27, 32, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 52, 53, 54, 55, 58, 73, 99, 102, 105, 130, 149, 150, 151, 152, 153, 155
pembelajaran, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 18, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 135, 136, 140, 141, 142, 146, 150, 151, 152, 153, 155
pembelajaran lebih kondusif, 1
Pendekatan Keibuan, 134
pendemi covid-19, 2
Pendidikan, 13, 17, 21, 23, 24, 26, 27, 41, 42, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 86, 87, 88, 90, 101, 105, 106, 118, 121, 130, 134, 135, 143, 147, 149, 150, 151, 152, 158, 180, 189, 190, 191, 192, 193, 194
Pengabaian, 56, 193
pengajaran, 16, 21, 83, 101, 114, 115, 120, 122, 132, 133, 142
pengelolaan diri, 29
permainan social, 11
persepsi peserta didik, 2, 3, 4, 6, 8, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 153, 154
perspektif psikolinguistik, 9
populasi, 50, 54
post-truth-era, 94
predictor, 53, 133
predikat, 18, 23, 79
prestasi, 24, 29, 31, 38, 39, 84, 119, 133, 145, 146
preventive measures, 66
problem posing, 75
problem solving, 28, 75
professional, 12, 75, 82, 132
professor, 7
Proses *nurturing* Rasulullah, 136
Quantum Learning, 123
rasa bosan, 11
rasa suka, 36, 49, 122, 123
Rekomendasi, 131, 152, 154
rekomendatif, 2
relaks, 10, 29, 32, 34
remaja,, 8, 16, 33, 49, 58
Reorientasi, 26
research gap, 6
research novelty, 6

responden, 4, 6, 31, 43, 46, 47, 48, 51, 53, 54, 152
restatement, 44
retention, 35
risalah, 15
Riset, 6, 7, 8, 9, 29, 51, 72, 149
riset kualitatif, 8
ritual scholars, 24
robot, 21
sekuler, 13, 15
Self-awareness, 28
self-confidence, 2
self-determination, 130, 182
self-motivation, 30
Self-motivation, 28, 176
seriousness, 32, 171
sikap kritis, 20, 26, 103
social agent, 78
social awareness, 29
Social skills, 28, 30
stress, 1, 2, 3, 6, 8, 28, 29, 32, 49, 66
substansial, 74, 98
survey, 6, 7, 41, 42, 52, 122, 152, 153, 154
tagline, 23
takdib, 15
taklim, 15
tarbiyah, 15, 154
teknologi, 20, 61, 62, 63, 68, 70, 83, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 146, 148, 150
teo-antroposentris, 13, 14
teologis, 117
teori, 5, 11, 14, 24, 25, 26, 38, 44, 48, 49, 50, 53, 56, 60, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 93, 98, 100, 102, 103, 113, 132, 150, 155
Teori cooper, 113
teori Gardner, 76, 84
teori minat belajar, 5
teori pedagogy, 5, 79
terapi jitu, 11
texts bookthinking, 112
the exaggeration, 12
The Future, 61, 171, 175
The Great Reset, 58, 165, 179
the irony, 12
the key of change, 58, 146, 147
the nonsense, 12
the power of education, 148
the prophetic assigment, 139
'the word, 22
tiga dimensi, 38, 91
tiga komponen, 56
To love is to give, 141
toleran, 22, 89
transformative, 27
treatment, 82
trial & error, 68
types of learners, 81
world, 22, 23, 60, 78, 129, 130, 147, 177

BIODATA PENULIS

Dr. H. Ikhrom, M. Ag (lahir di Kendal pada tanggal 29 Maret 1965) adalah staf pengajar pada Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan (FITK) Institut Agama Islam Negeri (IAIN) Walisongo Semarang. Dia menyelesaikan pendidikan strata 1 (S1) di Jurusan Pendidikan Agama Islam (PAI) di IAIN Walisongo Semarang, lulus tahun 1992, strata 2 (S2) Jurusan Pendidikan Islam pada Program Pascasarjana IAIN Imam Bonjol Padang Sumatera Barat, lulus tahun 1998. Sedangkan studi doktor pada Program Pascasarjana UIN Walisongo Semarang, lulus tahun 2014. Saat ini penulis tinggal di Tugurejo RT. 02/RW.I Gg. A4 Kecamatan Tugu Kota Semarang 50151 bersama istri tercinta, Dra. Hj. Uswatun Chasanah beserta ketiga putra-puterinya: Azwida Rosana Maulida (S2 UNNES), Ivan Muhammad Ihsan Izetbegovic (S1 UGM), dan Azfa Ahmad Dzulvikar (UNDIP).

Karir Dosen dimulai dari ikut sertanya pada Program Pembibitan Calon Dosen Angkatan VI tahun 1993 di IAIN Syarif Hidayatullah Ciputat, Jakarta. Pada tahun 1994, penulis diangkat

sebagai pegawai negeri sipil (PNS) sebagai staf pengajar pada perguruan tinggi almamaternya dengan mengampu mata kuliah Ilmu Pendidikan Islam.

Pada awalnya karir dosennya, penulis pernah menjadi dosen Program Penyetaraan DII di Kabupaten Magelang (1995), Kabupaten Blora (1998), program sertifikasi guru madrasah di Kabupatern Kebumen dan Demak (1998). Penulis pernah menjabat sebagai Sekertaris Jurusan Pendidikan Bahasa Arab (PBA) dari tahun 1998 sampai dengan 2000. Pada tahun 1998 – 1999, penulis diberi amanat untuk menjadi sekertaris Program Akta IV (dua tahun berturut-turut). Dia pernah menjadi tim teaching Unit Peningkatan Mutu Akademi (UPMA) IAIN Walisongo Semarang pada tahun 2006. Dia pernah menjadi anggota senat fakultas pada tahun 2007 hingga 2010. Disamping itu, penulis merupakan asesor guru PAI sejak tahun 2007-2010. Pada tahun 2006, penulis mendapatkan penghargaan dari Presiden berupa Satyalancana Karya Satya X dan 2017 (XX). Pada tahun 2014, penulis mendapatkan kesempatan sort-course di Universitas Pittburgh, West-Pensylvania, AS. Pada tahun 2015-2019 menjabat sebagai Kaprodi Pendidikan Bahasa Inggris, dan tahun 2019 (akhir) diangkat sebagai Kaprodi S2 PAI sampai 2023.

Selain sibuk sebagai tenaga pengajar tetap pada Fakultas Ilmu Tarbiyah dan Keguruan (FITK) Semarang, penulis aktif menulis buku, artikel jurnal, dan melakukan penelitian, mengikuti pelatihan dan workshop serta menjadi *trainer* berbagai pelatihan baik pelatihan untuk umum maupun pelatihan untuk pemberdayaan guru. Bukti keaktifan dan keterlibatan baik sebagai peserta maupun sebagai pemateri pelatihan dan workshop dapat dilihat pada daftar tabel berikut ini.

A. Pelatihan/Workshop/Conference

No.	Nama Kegiatan	Posisi	Tahun
1.	Workshop Academic Writing Journal Internastional Bereputasi "One Day One Paragraph" (Via Zoom Meeting) #8	Peserta	2021

2.	Workshop Academic Writing Journal Internastional Bereputasi “One Day One Paragraph” (Via Zoom Meeting) #7	Peserta	2021
3.	Workshop Academic Writing Journal Internastional Bereputasi “One Day One Paragraph” (Via Zoom Meeting) #6	Peserta	2021
4.	Workshop Academic Writing Journal Internastional Bereputasi “One Day One Paragraph” (Via Zoom Meeting) #5	Peserta	2021
5.	Workshop Academic Writing Journal Internastional Bereputasi “One Day One Paragraph” (Via Zoom Meeting) #4	Peserta	2021
6.	Workshop Academic Writing Journal Internastional Bereputasi “One Day One Paragraph” (Via Zoom Meeting) #3	Peserta	2021
7.	Webinar “Pembelajaran Virtual Pada Masa Pandemi Covid-19: Perspektif Indonesia-Finlandia (Via Zoom Meeting)	Moderator	2020
8.	The Virtual International Conference “Education in the Era of Post Covid-19 Pandemic”	Speaker	2020
9.	Workshop Guru MI-MTs Se Kab. Kebumen oleh SNIP LPM Jateng di Banyumas	Pemateri	2014
10.	Workshop Implementasi Kurikulum 2013 dan Pembelajarannya (guru MI-MTs Yayasan Tarbiyatul Banin, Pati)	Pemateri	2014
11.	Workshop Implementasi Kurikulum 2013 dan Pembelajarannya (MA TBS Kudus)	Pemateri	2014
12.	Workshop Model Laboratorium Manajemen Pendidikan Islam	Peserta	2014
13.	Workshop Panduan PPL dan KKN	Peserta	2013
14.	Workshop Teknik Pelaksanaan PPL dan Pembimbingan PTK Bagi Dosen Pembimbing Program PPG	Peserta	2013
15.	Lokakarya Penguatan Kompetensi Kepribadian dan Sosial Pendidik Program PPG dalam Jabatan	Peserta	2013
16.	Workshop Pengembangan Kurikulum Berdasarkan KKNI dan Dikdasmen Kurikulum 2013	Peserta	2013

17.	Seminar Nasional Tafsir Kurikulum Baru Pendidikan Bermutu	Peserta	2013
18.	Workshop Refreshment Asesor dan Calon Asesor PLPG LPTK Rayon 206 IAIN Walisongo Semarang Tahun 2013	Peserta	2013
19.	Workshop Pengembangan Prodi PAI Menjadi Rumpun Prodi PAI	Peserta	2013
20.	Workshop Bahar Ajar PLPG	Peserta	2013
21.	Workshop Pembelajaran Aktif Inovatif Kreatif Menyenangkan (PAIKEM), MA Tarbiyatul Banin Pati	Pemateri	2013
22.	Workshop Implementasi Kurikulum 2013 dan Model Pembelajarannya, Hotel Graha Muria, MA TBS Kudus	Pemateri	2013
23.	Seminar Nasional Pendidikan Islam di Indonesia Menatap Era Industrialisasi	Peserta	2012
24.	Workshop PAIKEM, Kankemenag Kudus, PSB STAIN Kudus dan YPI Darul Ulum Kudus	Pemateri	2012
25.	Workshop Pengembangan Kurikulum dan Revisi Modul PLPG 2012	Peserta	2012
26.	Training Auditor Monev Pembelajaran Dosen	Peserta	2012
27.	Pendidikan dan Pelatihan PKG Guru PAI SD Gelombang I, STAINU Temanggung	Pemateri	2012
28.	Pendidikan dan Pelatihan PKG Guru PAI SD Gelombang II, STAINU Temanggung	Pemateri	2012
29.	IHT PAIKEM, MTsN 02 Semarang	Pemateri	2012
30.	TOT Meningkatkan Kualitas Calon Pendidik Menuju Profesionalisme dalam Dunia Pendidikan (INISNU Jepara)	Peserta	2012
31.	Pelatihan Peningkatan Kompetensi Guru Agama di Grobogan	Pemateri	2012
32.	Workshop Penguatan Mata Kuliah Pilihan Jurusan KI, Fak. Tarbiyah Walisongo	Peserta	2012
33.	TOT Developing Active Learning With ICTs (DALI), DBE2	Peserta	2011
34.	Seminar Nasional Pendidikan Islam dan Radikalisme	Peserta	2011
35.	International Workshop On Differentiated Instruction and assessment, DBE2	Peserta	2011

36.	Diklat Aplikasi PAIKEM, MTs Miftahul Ulum, Mranggen, Demak	Pemateri	2011
37.	Workshop Penguatan Nilai-Nilai Islam Inklusif di Kalangan Dai Muda, Balai Litbang, Diklat Depag RI kerjasama dengan PMDC	Peserta	2011
38.	Diklat PAIKEM MEDP MA Hasyim Asy'ari, Kab. Blora	Pemateri	2011

Selain itu, penulis juga pernah melakukan beberapa penelitian, baik secara individu maupun kelompok serta menulis beberapa artikel yang dimuat pada jurnal di lingkungan IAIN Walisongo Semarang. Beberapa hasil penelitian dan penulisan pada beberapa jurnal secara keseluruhan dapat dilihat pada daftar tabel berikut.

B. Penelitian

No.	Judul dan Jenis	Tahun
1.	Kegagalan Pendidikan Karakter dalam Pembelajaran PAI di Masa Pandemi Covid-19	2021
2.	Pengabaian siswa atas Kasus Adjustment di SDN Kota Semarang dan Surabaya	2021
3.	Pergeseran Budaya belajar mahasiswa UIN Walisongo Semarang	2021
4.	Intoleransi Dalam Buku Teks PAI SMP	2020
5.	Keterserapan Lulusan Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris UIN Walisongo dalam Dunia Kerja	2018
6.	Indeks Kontribusi Madrasah Diniyah terhadap Pendidikan Karakter di Jawa Tengah	2017
7.	Pendidikan Agama Nir-Penyimpangan (Studi atas Buku Teks PAI SD dan Upaya Antisipasi Penyimpangan Pemahaman Ajaran Islam)	2016
8.	Penerapan Total Quality Service (TQS) sebagai Upaya Penjaminan Kualitas dan Kepuasan Para Stakeholder Lembaga Pendidikan Islam (Studi Kasus di Sekolah Dasar Islam Nasima Semarang), Penelitian Individu	2011
9.	Telaah dan Pengembangan Pengembangan Kurikulum Ma'had Aly (Studi Kasus di Pesantren Ma'had Aly Situbondo dengan Pesantren Al-Hikmah 2 Brebes), Penelitian Kelompok	2007

10.	Religio Psikoterapi Dalam Perspektif Al-Ghazali (Usaha Menformulasi Teori Psikoterapi Islam Dalam Pemikiran Al-Ghazali dalam Kitab Ihya' Ulumuddin), Penelitian Individu	2006

C. Publikasi

No.	Judul dan Jenis	Tahun
1.	Pengaruh Keaktifan Siswa dalam Kegiatan Pramuka terhadap Kepedulian Lingkungan Pesisir	2020
2.	The Relevance of Self-efficacy, perception, ICT Ability and Teacher Performance (Study on Islamic Teachers in Semarang, Indonesia)	2020
3.	Contribution Index of Madrasah Diniyah to The Character Education	2019
4.	The Improvement of English Skills for Islamic Junior High School Teachers Using ESA (Engage Study Activate) Approach	2018
5.	Menentukan Variabel Prediktor Bagi Kinerja Guru PAI, Jurnal Pendidikan Islam, Nadwa	2014
6.	Proses Pembelajaran Harus Menyenangkan, Jurnal Pendidikan Islam - Nadwa	2011
7.	Konflik Prita Vs RS. Omni (Pembacaan Teori Dahrendorf: The Dialectical Conflict Theory), Jurnal at-Taqaddum	2011
8.	Persinggungan Antara Psikopatologi dan Kesehatan Mental Sufistik, Buku	2009
9.	Titik Singgung Antara Tasawuf, Psikologi Agama, dan Kesehatan Mental, Jurnal Terakreditasi – Jurnal Teologia	2008
10.	Filsafat Nafs Ibnu Maskawaih: Menuju Harmonisasi Konsep Pendidikan Akhlak, Jurnal Wahana Akademika	2007
11.	Menyoal Akar Epistimologi Psikologi Agama Islam: Telaah Teoritis-Metodologis, Jurnal Terakreditasi – Jurnal Teologia	2006
12.	Dikhotomi Sistem Pendidikan Islam (Upaya Mencari Sebab-Sebab dan Penyelesaiannya), dalam Buku Paradigma Pendidikan Islam	2001
13.	Pendidikan Keluarga Dalam Pandangan Surat Luqman, Telaah Tafsir Tematik terhadap Surat Luqman ayat 13-19, Jurnal Penelitian Walisongo	1999

Humor *in* Pedagogy

RISET tentang humor in pedagogi merupakan 'sesuatu' yang ada dalam kegiatan pembelajaran, namun kurang banyak diperhatikan. Humor in pedagogi dimaknai penggunaan humor dalam kegiatan pembelajaran. Livari & Keisanen (2020) mengungkapkan, humor di kelas mendorong terwujudnya kondisi pembelajaran kondusif dan positif. Bahkan humor dalam pembelajaran menjadikan perhatian siswa bertahan lama. Riset Ellingson (2018), Hackathorn & Solomon (2012) dan Jeder (2015) berhasil menemukan data empirik yang menunjukkan nilai manfaat integrasi humor dalam proses pembelajaran. Namun demikian, Bolkan (2018) dan West & Martin (2019) menegaskan, tidak semua jenis humor bagus sebagai alat pembelajaran.

Buku ini mengungkap bagaimana humor in pedagogy itu benar-benar menjadi sesuatu yang dibutuhkan peserta didik, termasuk mahasiswa. Apa hakikat humor? Apa jenis humor yang tepat diintegrasikan dalam pedagogi? Bagaimana pandangan peserta didik tentang humor di kelas? Bagaimana dampaknya terhadap minat dan motivasi belajar? Dan mengapa humor in pedagogy berdampak positif dalam proses pembelajaran? Semua dibahas pada bagian buku ini. Selamat belajar. Selamat bahagia ..!

Southeast Asian Publishing
Semarang, Indonesia
contact@seapublication.com
www.seapublication.com